

**Das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept im Kontext multilingualer
Schulklassenkomposition**

Diplomarbeit

**Fachbereich Pädagogische Psychologie
Universität Mannheim**

**vorgelegt von
Gerald Wibbecke**

Erstgutachter: Prof. Dr. Dickhäuser

Mannheim, Dezember 2008

Schriftenreihe: Mannheimer sozialwissenschaftliche Abschlussarbeiten

Vorwort

Die Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim bildet in den Fächern Politikwissenschaft, Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft qualifizierten Forschungs- und Führungsnachwuchs aus. Viele Abschlussarbeiten der Studierenden zeugen von dem hohen wissenschaftlichen Niveau der Mannheimer Ausbildungsinhalte, die insbesondere gekennzeichnet sind von der empirisch-analytischen Ausrichtung unter Betonung quantitativer Methoden.

Die Ergebnisse und Inhalte vieler dieser Arbeiten sind publikationswürdig. Aus diesem Grund bietet die Fakultät für Sozialwissenschaften ihren besten Absolventen die Möglichkeit, ihre Arbeiten einem breiteren Publikum zu präsentieren und hat hierfür diese Schriftenreihe ins Leben gerufen. Diese Schriftenreihe soll dazu beitragen, die wissenschaftlichen Ergebnisse der besten Abschlussarbeiten dem Fachpublikum zugänglich zu machen. Damit sind sie für weitere Untersuchungen verfügbar und können eventuell eine Grundlage für weitere Forschungen bieten.

In dieser Reihe werden nur Abschlussarbeiten veröffentlicht, die von beiden Gutachtern mit „sehr gut“ bewertet und für veröffentlichungswürdig befunden wurden.

Prof. Dr. Josef Brüderl

Dekan der Fakultät für Sozialwissenschaften

Danksagung

Für die Unterstützung bei meiner Diplomarbeit möchte ich mich bei folgenden Personen bedanken:

Bei allen Schülerinnen und Schülern, sowie allen Lehrerinnen und Lehrern, deren Kooperation diese Studie überhaupt erst ermöglicht hat.

Bei meinen Freunden, die mit mir wertvolle Diskussionen zu diesem Thema geführt haben. Besonders hervorzuheben ist hier Peter Weichert, der unzählige Stunden mit mir gemeinsam im A3 verbracht hat.

Besonderer Dank gilt auch Prof. Dr. Dickhäuser, dessen Anmerkungen stets konstruktiv und sehr motivierend waren.

Zusammenfassung.....	5
1. Theoretischer Hintergrund.....	6
1. 1. Das Selbstkonzept.....	6
1.1.1. Das hierarchische Selbstkonzeptmodell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976).....	6
1.1.2. Hierarchie der Selbstkonzepte und Multidimensionalität.....	7
1.1.3. Kognitive und Affektive Selbstbilder.....	8
1.1.4. Fähigkeitsselbstkonzepte.....	9
1.2. Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Bedeutung für schulisches Handeln.....	9
1.3. Fähigkeitsselbstkonzepte und soziale Vergleiche.....	10
1.3.1. Die Theorie der sozialen Vergleichsprozesse.....	11
1.3.2. Soziale Abwärtsvergleiche.....	12
1.3.3. Aufwärtsvergleiche.....	13
1.3.4. Die Ähnlichkeitshypothese.....	14
1.3.5. Die Bedeutung sozialer Vergleiche.....	15
1.4. Schulische Bezugsgruppeneffekte.....	16
1.4.1. Big-Fish-Little-Pond-Effect.....	16
1.4.2. Basking in Reflected Glory.....	19
1.5. Bezugsnormorientierungen.....	20
1.6. Die multilinguale Zusammensetzung der Schülerschaft.....	22
1.6.1. Migration.....	22
1.6.2. Migranten in Deutschland.....	23
1.6.3. Bildungserfolg-Bildungsmisserfolg.....	24
1.6.4. Die Bedeutung der Sprache für den Schulerfolg.....	26
1.6.5. Kompositionseffekte.....	28
1.7. Hypothesen.....	33
2. Methoden.....	34
2.1. Versuchspersonen.....	34
2.2. Überblick.....	35
2.3. Material.....	35
2.3.1. Fähigkeitsselbstkonzeptfragebogen.....	35
2.3.2. Fragen zu Note und Förderunterricht.....	37
2.3.3. Bezugsnormorientierung und wahrgenommene Bezugsnormorientierung.....	37
2.3.4. Fragen zu Sprachlichkeit und Migrationshintergrund.....	39

2.3.5. Leseverständnistest	43
2.4. Durchführung	44
 3. Ergebnisse.....	 45
3.1. Deskriptive und korrelative Befunde.....	45
3.1.1. Leistungstest.....	45
3.1.2. Fähigkeitsselbstkonzept und Bezugsnormorientierung.....	47
3.1.3. Multilinguale Schulklassenkomposition	50
3.2. Interkorrelationen.....	51
3.3. Der Zusammenhang von Leistung und Fähigkeitsselbstkonzepten.....	52
3.4. Hypothesentestung.....	55
3.4.1. BFLPE auf die sprachlichen Leistungen.....	55
3.4.2. Einfluss der wahrgenommenen sozialen Bezugsnormorientierung auf den BFLPE.....	57
3.4.3. Das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept in multilingualen Schulklassen.....	59
3.4.4. Familiensprache und Leistung	60
 4. Diskussion	 62
4.1. Der BFLPE auf das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept.....	62
4.2. Einfluss der wahrgenommenen soziale Bezugsnormorientierung auf den BFLPE.....	66
4.3. Das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept in multilingualen Schulklassen.....	69
4.4. Ist die Familiensprache der Migrantenkinder entscheidend für gute Leistungen?	72
4.5. Synthese.....	74
 5. Literaturverzeichnis	 77

Anhang

Zusammenfassung

Kontextmerkmale bilden einen Rahmen für soziale Vergleichsprozesse und beeinflussen akademische Fähigkeitsselbstkonzepte (FSK). In dieser Arbeit wird der Einfluss von schulischen Kontextmerkmalen auf das soziale und absolute FSK im Schulfach Deutsch untersucht. Dabei werden die Leistungsstärke der Klasse, die wahrgenommene soziale Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte (WBNO) und die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler (SuS) als Kontextmerkmale berücksichtigt. 946 SuS aus 44 Klassen der Sekundarstufe 1 bearbeiteten einen Fragebogen und einen Leseverständnistest (LGVT 6-12). Mehrebenenanalytische Auswertungen zeigten, dass die Leistungsstärke der Klasse, unter der Kontrolle der individuellen Leistung, einen negativen Effekt auf die FSK hat. Damit wurde hier die Hypothese eines *Big-Fish-Little-Pond-Effect* (BFLPE) für das Schulfach Deutsch bestätigt. Der erwartete Moderatoreffekt der WBNO auf den BFLPE blieb dagegen aus. Weiter zeigte sich, unter Kontrolle individueller Leistung, hypothesenkonform ein positiver Effekt der multilingualen Schulklassenkomposition auf das soziale FSK, der für das absolute FSK dagegen nicht bestätigt wurde. Gleichzeitig bestätigte sich, dass SuS, die andere Familiensprachen als Deutsch verwenden, im Leseverständnistest durchschnittlich schlechtere Leistungen erzielen. Implikationen für die Praxis werden diskutiert.

1. Theoretischer Hintergrund

1. 1. Das Selbstkonzept

Das Selbstkonzept bezeichnet die Vorstellung eines Individuums von dem eigenen Selbst und ist damit ein zentrales Merkmal der menschlichen Persönlichkeit. Seit 1890, beginnend mit dem Werk von James, „*The principles of Psychology*“ ist es Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. James (1890, 1950) beschäftigte sich mit der psychischen Grundstruktur des Menschen und führte den Begriff des *Me* für das Selbstbild des Menschen ein. Dieses Me bildet die Basis der menschlichen Identität, wobei der Mensch sich selbst als Objekt betrachtet. Heute wird das Me in der psychologischen Forschung als Selbstkonzept bezeichnet. James unterschied die Facetten des materiellen, sozialen und spirituellen Selbst. Viele Theorien zum Selbstkonzept basieren auf diesem Fundament, unterscheiden sich aber in weiteren Differenzierungen. Auf eine detaillierte Übersicht der Theorien zum Selbstkonzept soll hier zugunsten der Darstellung des wohl einflussreichsten Modells, von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) verzichtet werden. Daran sollen exemplarisch die für diese Arbeit wichtigen Aspekte der Selbstkonzeptforschung dargestellt werden.

1.1.1. Das hierarchische Selbstkonzeptmodell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976)

Das Modell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) und seine Modifikation (Marsh, 1986; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Shavelson, 1985) systematisierte bestehende Annahmen zum Selbstkonzept. Zahlreiche empirische Arbeiten zuvor verwendeten zwar Skalen zum Selbstkonzept, doch die Ergebnisse wurden in keinen theoretischen Rahmen integriert und standen lose nebeneinander. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit und mit seinem Potential für Erweiterungen konnte das Modell der Forschung zum Selbstkonzept neue Impulse geben.

Das Selbstkonzept, als „a person's perception of himself“ (Shavelson et al., 1976, S.411) ist nicht unabhängig von der Umwelt, sondern „formed through experience with and interpretation of one's environment influenced especially by evaluations by significant others, reinforcements and attributions for one's own behaviour.“ (Marsh & Shavelson, 1985, S.107). Damit postulieren die Autoren ein Zusammenspiel von Handlungen des Individuums, Reaktionen der Umwelt und Bezugspersonen, sowie der subjektiven Repräsentation dieser Zusammenhänge. Diese Wechselwirkungen ermöglichen eine Vielzahl unabhängiger Selbsteinschätzungen, besonders wenn sich das Individuum in einer abwechslungsreichen und facettenreichen Umweltbeziehung befindet. Das allgemeine Selbstkonzept besteht aus vielen

unterschiedlichen Selbstkonzepten. Diese lassen sich anhand verschiedener Aspekte beschreiben.

1.1.2. Hierarchie der Selbstkonzepte und Multidimensionalität

Das Modell zeichnet sich, wie in Abbildung 1 ersichtlich, durch die Annahme einer hierarchischen Struktur des Selbstkonzeptes aus, von der Einschätzung und Interpretation spezifischer Verhaltensweisen, bis hin zu dem Generellen Selbstkonzept, das auf der obersten Ebene angesiedelt ist.

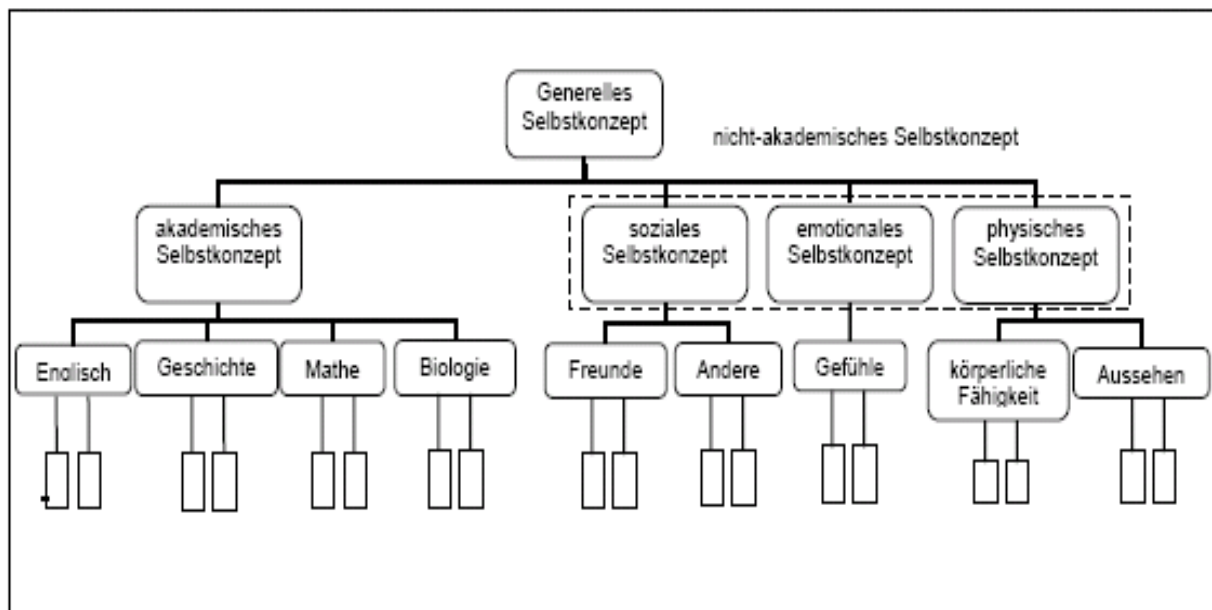


Abbildung 1. Das hierarchische Selbstkonzeptmodell (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976)

Auf der Ebene unterhalb der höchsten Hierarchieebene befindet sich die Unterteilung in das akademische und das nicht-akademische Selbstkonzept, wobei sich letzteres aus dem sozialen, emotionalen und physischen Selbstkonzept zusammensetzt. Die Faktoren des nicht-akademischen Selbstkonzeptes lassen sich noch in weitere Untereinheiten differenzieren. Das Modell beschreibt die Dimensionen bis zur dritten Hierarchieebene. Die Differenzierung des akademischen Fähigkeitsselbstkonzeptes wird genauer in Abschnitt 1.1.4. beschrieben. Die multidimensionale Struktur erlaubt es, eine Vielzahl unterschiedlicher Selbstkonzepte für spezifische Fragestellungen zu operationalisieren. Außerdem wird die Integration neuer Unterbereiche ermöglicht, was von verschiedenen Autoren später auch gefordert wurde (im Überblick Marsh & Hattie, 1996). Generell gilt für die Integration neuer Komponenten, dass die Korrelation der Einheiten nahe gelegener Hierarchiestufen enger sein sollte, als die weiter entfernter Einheiten. Ebenso sollten Korrelationen mit Drittvariablen inhaltlichen

Vorhersagen entsprechen. Maße des akademischen Selbstkonzeptes sollten enger mit akademischen Leistungsmaßen kovariieren, als mit nichtakademischen Indikatoren.

Mit der hierarchischen Struktur lässt sich die Stabilität höherer Ebenen theoretisch begründen. Demnach sollten spezifische Selbsteinschätzungen weniger änderungsresistent sein, als generalisierte Selbstkonzepte. Weiterhin können neue Einschätzungen in das eigene Selbstkonzept integriert werden, die aber erst bei zunehmender Ausdifferenzierung auf die höheren Ebenen wirken. Daraus lässt sich auch eine entwicklungspsychologische Position ableiten. Erst erleben Kinder ihre Kompetenz nur in konkreten Situationen, bevor sie diese Erlebnisse zu gefestigten Einschätzungen verdichten. Dabei gelangen sie über differenzierte Erfahrungen zu der Selbsteinschätzung individueller Stärken und Schwächen. Mit zunehmendem Alter sind sie schließlich zu abstrakten, unspezifisch-globalen Selbsteinschätzungen in der Lage (siehe z.B. Filipp & Mayer, 2005). Diese Repräsentationen werden dann intraindividuell stabiler (z.B. Helmke, 1991). Die Stabilitätsannahme entspricht der Auffassung, dass sich das allgemeine Selbstkonzept einer Person nicht in kürzester Zeit modifizieren lässt. Vielmehr wird die zunehmende Stabilität des Selbstbildes als Normalität des Mensch-Seins angesehen und ist im schulisch-pädagogischen Kontext als ausdifferenziertes Selbstkonzeptprofil (in Form der Kenntnis individueller Stärken und Schwächen) bedeutsam für weitere Laufbahnentscheidungen.

1.1.3. Kognitive und Affektive Selbstbilder

Die Selbstwahrnehmung beinhaltet bei Shavelson und Marsh (1976) sowohl kognitive Einschätzungen (*Ich bin gut in Deutsch*), als auch affektive Bewertungen (*Deutsch macht mir Spaß*). Die affektive Komponente des Selbstkonzeptes wird in der Literatur bevorzugt als Selbstwertgefühl (engl. self-esteem) bezeichnet. Shavelson et al. (1976) argumentieren, affektive Bewertungen seien unmittelbar mit der kognitiven Selbsteinschätzung verbunden und deshalb nicht von dieser zu trennen. Verschiedene Autoren (z.B. Hattie, 1992) finden dagegen mehr Argumente für die Annahme, Selbstkonzepte als kognitive Selbsteinschätzungen zu betrachten. Emotionen sind demnach zwar Resultate kognitiver Einschätzungen, dabei aber tendenziell weniger zugänglich. Die klare Trennung beider Konzepte findet sich bereits bei James (1890,1950), nach dem das Selbstwertgefühl aus dem Verhältnis von Erfolgen und Ansprüchen einer Person resultiert. Diese These entspricht der Annahme, dass Personen auf identische Selbsteinschätzungen mit unterschiedlichen Emotionen reagieren können. Basierend auf dieser theoretischen Position betonen Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2002) den Vorteil der konzeptuellen Trennung affektiver und kognitiver

Komponenten für diagnostische und interventionistische Zwecke. Bei der Erfassung von Fähigkeitsselbstkonzepten erlaubt diese Differenzierung “präzisere Verhaltensvorhersagen und gezielte Interventionsstrategien“ (S.4). Wenn hier nun von der Bedeutung des Fähigkeitsselbstkonzepts die Rede ist, geschieht dies unter der Annahme, dass Selbstwertgefühl und Selbstkonzept nicht gleichbedeutend sind. Wie die Fähigkeitsselbstkonzepte inhaltlich noch weiter differenziert werden, wird im folgenden Kapitel genauer beschrieben.

1.1.4. Fähigkeitsselbstkonzepte

Die im Modell von Shavelson et al. (siehe Abb. 1) dargestellten Einheiten des akademischen Fähigkeitsselbstkonzeptes (Englisch, Geschichte, Mathe und Biologie) sind nur exemplarisch zu betrachten. Sie zeigen auf, dass die Differenzierung des akademischen Selbstkonzeptes im Wesentlichen durch die Einteilung nach Schulfächern vollzogen wird. Hierbei ist auf die Revision des Modells (Marsh et al. 1988; Marsh & Shavelson, 1985) zu verweisen, die durch das *Internal/External Frame of Reference-Model* (z.B. Marsh, 1986) theoretisch begründet wird. Demnach wird das akademische Fähigkeitsselbstkonzept in zwei Facetten unterteilt, eine mathematische und eine verbale, welche sich statistisch als nahezu unkorreliert gezeigt haben. Beide stehen auf einer Hierarchieebene oberhalb der Schulfächer, denen sie aufgrund inhaltlicher Relevanz zuzuordnen sind. Die Unabhängigkeit der Faktoren auf dieser Ebene, ist in dieser Arbeit aber nur von untergeordnetem Interesse.

In dieser Arbeit steht das Fähigkeitsselbstkonzept im Schulfach Deutsch im Mittelpunkt. Unter Bezugnahme auf aktuelle Fragestellungen in der Forschung werden hier Kontexteffekte in ihrer Wirkung auf das Fähigkeitsselbstkonzept untersucht. Dies sind hier die mittlere Leistungsstärke der Schulklasse, die mittlere wahrgenommene soziale Bezugsnormorientierung der Lehrerinnen und Lehrer und die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler (im Folgenden als SuS bezeichnet). Bevor die Relevanz dieser Einflussfaktoren vorgestellt wird, soll die Bedeutung des Fähigkeitsselbstkonzepts für schulische Leistungen herausgestellt werden.

1.2. Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Bedeutung für schulisches Handeln

Das Fähigkeitsselbstkonzept (engl. academic self-concept) wird in der Literatur synonym als Selbstkonzept der Begabung oder akademisches Selbstkonzept bezeichnet. In der

Forschung nimmt es eine besondere Rolle gegenüber dem nichtakademischen Selbstkonzept ein. Die subjektive wahrgenommene Ausprägung eigener Fähigkeiten hängt eng mit dem Grundbedürfnis nach Kompetenz zusammen (siehe z.B. Deci & Ryan, 1985; Meyer, 1984) und ist daher von großer persönlicher Bedeutung für die Lernenden. In der Forschung steht der wechselseitige Zusammenhang mit schulischen Leistungsmaßen im Mittelpunkt. Besonders die pädagogischen Psychologen Shavelson und Marsh haben das Fähigkeits-selbstkonzept in einer Vielzahl von Studien untersucht und die Forschung zu diesem Thema nachhaltig angeregt.

Die Beziehung zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Leistung lässt sich vereinfacht zusammenfassen: Je höher das Fähigkeitsselbstkonzept einer Person, umso höher ist auch ihre Leistung und je höher ihre Leistung, desto höher ist ihr Fähigkeitsselbstkonzept. Die Annahme der reziproken Beziehungen beider Variablen hat sich in der Forschung zunehmend durchgesetzt, nachdem weder der *Skill-Development-Ansatz*, noch der *Self-Enhancement-Ansatz* die gefundenen Zusammenhänge alleine erklären konnten. Gemäß dem Skill-Development-Ansatz sind Selbsteinschätzungen einer Person die Folge vorheriger Leistungen. Nach einer guten Leistung steigt also die Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts. Der Self-Enhancement-Ansatz postuliert eine andere Kausalrichtung: Die Selbsteinschätzung einer Person ist die Ursache für spätere Leistungen, ein günstiges Fähigkeitsselbstkonzept bewirkt dann tendenziell bessere Leistungen.

Die Höhe des Zusammenhangs von dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Leistung entspricht etwa einer mittleren Effektstärke nach Cohen (1992), variiert aber in der Literatur. Mabe und West (1982) fanden einen mittleren Zusammenhang von $r = .29$, bei Hansford und Hattie (1982) betrug dieser $.42$. Generell sollte also von einem positiven Zusammenhang auszugehen sein, wobei die genaue Höhe des Zusammenhangs von den Erfassungsmethoden der Komponenten abhängen dürfte und eventuell auch kontextspezifisch variieren kann. Unterschiedliche Lernumgebungen haben auch Einfluss auf die Ausprägung von Fähigkeits-selbstkonzepten. Kontextmerkmale bilden einen Rahmen für soziale Vergleichsprozesse und haben Einfluss auf die Informationen, welche die SuS über sich selbst erhalten.

1.3. Fähigkeitsselbstkonzepte und soziale Vergleiche

In der bisherigen Darstellung wurde bereits erwähnt, dass Bezugspersonen einen großen Einfluss auf das Selbst ausüben. Diese Zusammenhänge werden hier durch die Darstellung der Theorie der sozialen Vergleichsprozesse (Festinger, 1954) und ihre Erweiterungen näher spezifiziert.

1.3.1. Die Theorie der sozialen Vergleichsprozesse

Festingers Theorie der sozialen Vergleichsprozesse thematisiert die Motive, die sozialen Vergleichen zugrundeliegen. Zentral ist dabei die Annahme eines Motivs zur Selbstbewertung (engl. self-evaluation): „There exists in human organism, a drive to evaluate his opinions and his abilities“ (Festinger, 1954, S. 117). Demnach ist es ein Grundbedürfnis, die Güte der eigenen Fähigkeiten und Ansichten einzuschätzen. Auf den Aspekt der Theorie, der sich auf Einstellungen und Meinungen bezieht, wird hier im Weiteren nicht eingegangen. Laut Festinger dienen Selbsteinschätzungen dem Zweck, sich zu verbessern. “There is a unidirectional drive upward in the case of abilities” (S. 124). Dabei ist die Verfügbarkeit zuverlässiger Informationen von hoher Bedeutung. Auf den schulischen Bereich lässt sich übertragen, dass es wichtig ist, den eigenen Leistungsstand und das eigene Potential einschätzen zu können.

Für die akkurate Selbsteinschätzung benötigt ein Individuum Maßstäbe. Festinger unterscheidet hier soziale und objektive Kriterien, wobei letztere zuverlässiger seien und deshalb nach Möglichkeit bevorzugt werden. Köller (2004) beschreibt objektive Kriterien als solche, die „einen direkten, intersubjektiv überprüfbaren Vergleich ohne Bezug zu anderen ermöglichen“ (S.21). Man denke hier an ein Kind, wenn es z.B. stolz verkündet: „Ich kann schon das ABC“. Noten oder die Punkte in einem Leistungstest können als objektive Kriterien gelten, wenngleich es oftmals schwierig ist, diese ohne Bezug auf soziale Kriterien zu interpretieren. Bei Noten (implizit) und standardisierten Tests (explizit) sind sehr gute Leistungen eben dadurch gekennzeichnet, dass sie wesentlich besser sind als die einer Bezugsgruppe. Rein objektive Kriterien sind in der Schule also eher rar, soziale Maßstäbe dagegen allgegenwärtig. Laut Festinger sind soziale Kriterien bei Menschen allerdings nur zweite Wahl: “To the extend that objective, non-social means are not available, people evaluate their opinions and abilities by comparisons repectively with the opinions and abilities of others“ (Festinger, 1954, S.118). Bei sozialen Vergleichen werden dann Personen bevorzugt, die hinsichtlich der eigenen Leistung ähnlich sind. Dieses Argument wird als Ähnlichkeitshypothese bezeichnet und in Kapitel 1.3.4. noch genauer vorgestellt.

In Wagners (1999) umfassenden Überblick zu sozialen Vergleichen weist er auf Einschränkungen des Geltungsbereiches der Theorie sozialer Vergleichsprozesse hin. So sei diese erst bei dem Vorhandensein kognitiver Voraussetzungen anwendbar, die das Erkennen relevanter Informationen zur realistischen Selbsteinschätzung überhaupt ermöglichen. Gleichzeitig muss die eigene Leistung auf die Fähigkeit attribuiert werden können und der

Beurteilungsmaßstab im sozialen Rahmen akzeptiert sein. Festinger (1954) selbst schränkt zudem ein: „If an opinion or ability is of no importance to a person there will be no drive to evaluate that ability or opinion“ (S.130). Gleiches gilt für das Motiv nach Selbstverbesserung. Ist ein Bereich für ein Individuum irrelevant, wird wohl weder die Situation noch die Bewertung in dieser ernsthaft aufgesucht. Durch die Selektionsfunktion der Schule, sind schulische Rückmeldungen in der Regel allerdings bedeutsam. Daher ist durchaus von sozialen Vergleichen auszugehen, welche informativ in Bezug auf die eigene Leistungsstufe sind. Die Vorstellung Festingers, dass hier objektive Kriterien bevorzugt werden, wurde kritisch diskutiert. Es wird argumentiert, dass Festinger den Stellenwert von sozialen Vergleichen im Vergleich zu objektiven unterschätzt hat (Miller, 1977; Klein, 1997).

Als Vergleichsperson im schulischen Kontext bieten sich generell Modellpersonen an, die (subjektiv) ähnlich sind und zusätzlich eine etwas höhere Merkmalsausprägung besitzen. „Solch eine Person ist hinreichend ähnlich, um zu einer zuverlässigen Einschätzung eigener Fähigkeiten zu kommen (Bedürfnis nach Selbstbewertung), sie kann aber gleichzeitig Informationen liefern, wie die eigenen Leistungen gesteigert werden können (Bedürfnis nach Verbesserung)“ (Köller, 2004, S. 27). Man beachte aber dabei die schon erwähnte kognitive Anforderung, die einen angemessenen Vergleich erst ermöglicht. Aus Festingers *Ähnlichkeitshypothese* ergeben sich daher wichtige Fragen: Wann beginnt eine Person Ähnlichkeit wahrzunehmen? Welche Attribute sind bei dieser Frage von Bedeutung, welche weniger? (nach Wagner, 1999). Und welche Bedeutung haben dabei die Gruppen, in denen sich die Individuen befinden? Die Hypothesen Festingers, nach denen Menschen motiviert sind, genaue Einschätzungen ihrer Leistung vorzunehmen, sind noch relativ unspezifisch und daher weitere Differenzierungen notwendig, um diese Fragen beantworten zu können. Hier werden nun Erweiterungen der Theorie der sozialen Vergleichsprozesse dargestellt

1.3.2. Soziale Abwärtsvergleiche

Menschen werden von unterschiedlichen Bedürfnissen und Motiven geleitet, die für Leistungsvergleiche wichtig sind. Mitunter ist eine Person gar nicht bestrebt, sich mit Menschen zu vergleichen, die besser sind als sie. Es kann dann vorkommen, dass Vergleiche mit jenen bevorzugt werden, die in einem Gebiet weniger fähig sind. Wills (1981) stellt diese Annahme in seiner Theorie der sozialen Abwärtsvergleiche (engl. downward comparison theory) dar. Von besonderer Bedeutung sind hier die Motive nach Selbstwertschutz (engl. self-protection) und nach Selbstwerterhöhung (engl. self-enhancement). Besonders Selbstwerterhöhung geht, zumindest kurzfristig und allgemeiner betrachtet, mit positiven Wirkungen einher (z.B. Robins & Beer, 2001; Taylor & Armor, 1996). Vor allem Menschen

mit niedrigem Selbstwertgefühl können von einem solchen Vergleich profitieren (Aspinwall & Taylor, 1993, Gibbons & McCoy, 1991). Selbstwerterhöhung durch sozialen Vergleich ist im schulischen Kontext stets möglich. Schlechte Noten gibt es in nahezu jeder Klasse, „schlechte“ Schüler somit auch. Die halbe Klasse befindet sich theoretisch stets unter dem Klassenschnitt, was bedeutet, dass in jeder Klasse Abwärtsvergleiche wahrscheinlich sind, unabhängig von dem dort vorherrschenden Leistungsniveau. Das Gleiche gilt für Aufwärtsvergleiche, die im folgenden Abschnitt beschrieben werden.

1.3.3. Aufwärtsvergleiche

Nach Festingers These zum Bedürfnis nach Verbesserung eigener Fähigkeiten (1954), sind auch Vergleiche mit Personen sinnvoll, die etwas höhere Fähigkeiten besitzen. Diese Aufwärtsvergleiche unterstützen dann das eigene Streben nach Verbesserung. Dauenheimer und Frey (1996) betonen, dass dieses Motiv besonders wirksam ist, wenn eine Leistungsverbesserung möglich ist und wenn die Vergleichsdimension subjektiv wichtig ist. In Einklang mit den Annahmen zum BFLPE (siehe Kapitel 1.4.1.), wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die Leistungsstärke der Klasse, unter statistischer Kontrolle der individuellen Leistung, eine tendenziell negative Wirkung auf das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept hat. Daraus muss nicht die Annahme resultieren, dass Aufwärtsvergleiche zwar aufgesucht werden, aber generell negativ für das Selbstkonzept sind. Denn Aufwärtsvergleiche können gleichzeitig, wie beim Streben nach dem *ideal-self* (nach Higgins, 1987), motivierend wirken und sogar das Selbstwertgefühl erhöhen, wenn sie beispielsweise negative Stereotype der eigenen *in-group* widerlegen (Blanton, Crocker und Miller, 1999). Bezogen auf Leistungen konnten Blanton, Buunk, Gibbons und Kuyper (1999) zeigen, dass SuS sich sogar verbesserten, wenn sie angaben, sich mit etwas besseren SuS zu vergleichen. Darauf verweisen auch die Befunde zum Modelllernen (siehe Bandura, 1977), wonach erfolgreiche Personen bevorzugt imitiert werden. Aufwärtsvergleiche, die von einer Person frei gewählt werden, sollten daher von Kontexteinflüssen unterschieden werden, auf die eine Person wenig Einfluss hat. Noch genauere Hypothesen über die bevorzugte Vergleichsrichtung von SuS ergeben sich aus der Ähnlichkeitshypothese. Diese ist ein ebenfalls ein Teil von Festingers Annahmen zu sozialen Vergleichsprozessen.

1.3.4. Die Ähnlichkeitshypothese

Laut Festinger (1954) bevorzugen Menschen Vergleichspersonen, die ihnen ähnlich sind: „There is a self-imposed restriction in the range of opinion or ability with which a person compares himself“ (S.122). Das Prinzip der Ähnlichkeit ist in Schulklassen gegeben. Die SuS verbringen viel Zeit miteinander, sind ähnlich alt und erleben den Unterricht bei den gleichen Lehrerinnen und Lehrern. Die Ähnlichkeitshypothese wurde von Goethals und Darley (1977) erweitert. Die Autoren betonen, dass bei Leistungsbeurteilungen im sozialen Vergleich noch zusätzlich berücksichtigt wird, worauf die Leistung attribuiert werden kann. In der Forschung wurde daraufhin spezifiziert, welche Attribute hier von Bedeutung sind. Eine Vielzahl von Befunden stützt die Annahme, dass das biologische Geschlecht solch ein relevantes Merkmal ist, selbst wenn es nicht explizit leistungsrelevant ist (z.B. Blanton, Buunk et al., 1999; Huguet, Dumas, Monteil & Genestoux, 2001; Möller & Köller, 1998). In den Studien wählen die Probanden bevorzugt gleichgeschlechtliche Personen als Vergleichsperson. Gleichzeitig sind weitere Vergleichsdimensionen von Bedeutung: In der Studie von Huguet et al. (2001) zur Wahl von Vergleichspersonen von Neuntklässlern ist die bevorzugte Vergleichsperson (die hier ausdrücklich genannt werden sollte) durch freundschaftliche Nähe und charakterliche Ähnlichkeit gekennzeichnet. Bei Meisel und Blumberg (1990) wurden auch Freunde, sowie SuS gleicher Hautfarbe als Vergleichspartner gewählt. Fasst man die Befunde zur Wahl von Vergleichspersonen zusammen, ist davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche sich bevorzugt mit Personen vergleichen, die ihnen nah sind (emotional und räumlich), ähnlich sind, und in Bezug auf die eigene Fähigkeit informativ sind. Informativ sind dabei vor allem solche Merkmale, die mit der konkreten Leistung in Zusammenhang stehen.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass Migrationsstatus ein leistungsrelevantes Merkmal ist und dementsprechend bei sozialen Vergleichen von Bedeutung ist. Wenn beispielsweise ein Schüler, der Deutsch nur als Zweitsprache gelernt hat, bei einer Deutschprüfung schlecht abschneidet, muss er seinen Misserfolg nicht mangelnder Begabung (internal-stabiles Merkmal) zuschreiben, sondern kann sich vielmehr darauf berufen, dass er erst noch weiter lernen muss (internal-variable Zuschreibung). Damit kann er seine Leistung günstiger einschätzen, jedenfalls solange er nicht wesentlich schlechter abschneidet, als Klassenkameraden, die genau wie er Deutsch als Zweitsprache lernen. Diese attributionstheoretische Darstellung soll illustrieren, welche Relevanz die Annahmen aus der modifizierten Ähnlichkeitshypothese für diese Arbeit haben. Die besondere Rolle sprachlicher

Merkmale wird in Kapitel 1.7.4. näher betrachtet. Vorerst wird noch genauer auf die Bedeutung sozialer Vergleiche eingegangen.

1.3.5. Die Bedeutung sozialer Vergleiche

Soziale Vergleiche können also verschiedenen motivationalen Zwecken dienen: zum Beispiel zur Einschätzung der eigenen Fähigkeit, als Information zur Verbesserung oder als Möglichkeit sich selbst aufzuwerten. Die Existenz dominanter Motive oder bevorzugter Vergleichsrichtungen aus Studien zu erschließen, beispielsweise unter dem Rangreihen-Paradigma, ist allerdings problematisch und rein hypothetisch (siehe hierzu Wagner, 1999). Dabei entsteht der Eindruck, die individuelle Vergleichspräferenz sei rein dispositional und weitestgehend invariant. Ebenso gut kann man von sequentiellen und simultanen Vergleichsmotiven ausgehen. Außerdem ist es im Einzelfall denkbar, dass auf aktive Vergleiche mehr oder weniger verzichtet wird, sei es aus Selbstwertschutz oder Desinteresse.

Weiter wurde kritisch angemerkt, dass selbst bei der Kenntnis relevanter Attribute keine Vorhersagen möglich sind: „Some people will compare with someone who is similar to themselves on some attribute“, schreibt hierzu Miller (1977; zitiert nach Wagner, 1999, S. 107) und weist damit auf die Schwierigkeiten bei der Vorhersage sozialer Vergleichsprozesse hin. Um genau zu erfahren, wann sich welche SuS mit wem vergleichen, muss man sie persönlich fragen und damit Grenzen der quantitativen Forschung beschreiten. Annahmen zu treffen ist aber dennoch möglich, wenn berücksichtigt wird, dass Menschen ein positives Selbstbild anstreben und soziale Vergleiche auch hier als Grundlage dienen.

Als Konsequenz der Ausführungen zu sozialen Vergleichen wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass alle Klassenkameraden für die eigene Selbsteinschätzung von Bedeutung sind. Leistungsstarke SuS in der Klasse können motivierend wirken, leistungsschwächere zur Einschätzung der eigenen Fähigkeit betrachtet werden, während leistungsschwächere der Selbstwerterhöhung dienen können. Dabei können alle Vergleichsmotive aktiviert sein, aber mit unterschiedlicher Gewichtung und in der Regel so, dass das Selbstkonzept nur minimal beeinträchtigt wird. Ungünstige Fähigkeitsselbstkonzepte sollten nur bei SuS auftreten, wenn sie sich im Klassenverband im unteren Leistungsspektrum befinden und ihre schlechten Leistungen nicht auf bestimmte (leistungsrelevante) Merkmale attribuieren können, wie es z.B. Kindern möglich ist, die in Deutsch schlechte Noten aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse erhalten. In dieser Studie wird daher angenommen, dass soziale Vergleiche in Klassen mit höherem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, auch unter Berücksichtigung sprachlicher Merkmale vorgenommen werden. Durch dieses Merkmal sind

günstige Attributionen möglich und daraus sollten, wie später noch genauer ausgeführt wird, günstige Fähigkeitsselbstkonzepte resultieren. Die Schule und die Schulklasse bilden also einen Rahmen für soziale Vergleiche. Der Einfluss dieser Lernumweltvariablen auf das Fähigkeitsselbstkonzept wird nun genauer dargestellt.

1.4. Schulische Bezugsgruppeneffekte

Im deutschen Bildungswesen werden die Schüler schon relativ früh, meist nach der vierten Klasse, auf weiterführende Schulen aufgeteilt. Dort ist die Bandbreite der Leistungsfähigkeit, gegenüber der Primarstufe, reduziert. Die Differenzierung nach Leistungsstärke wird auch noch innerhalb einiger Schulen fortgesetzt, insbesondere in Gesamtschulen, aber mittlerweile auch in Hauptschulen, wo vereinzelt „L(eistungs)-Klassen“ entstehen, in welche besonders motivierte und leistungsstärkere Schüler aufgenommen werden. Wechselt eine Person von einer leistungsheterogenen zu einer leistungshomogenen Lernumwelt, verändern sich die Resultate sozialer Vergleiche, mit der Konsequenz, dass der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen Auswirkungen auf das Selbstkonzept hat. Bei Gymnasiasten sinkt das Selbstkonzept zunächst, bei Sonderschülern und Hauptschülern steigt es an (Jerusalem, 1983; Jerusalem & Schwarzer, 1983; im Überblick Wagner, 1999).

Dennoch gibt es in jeder Klasse „gute“ und „schlechte“ SuS. In Anlehnung an Tesser (1988) gibt es für die, die sich zu den schlechteren zählen, darauf zwei mögliche Reaktionen: sie sind von dem Erfolg der anderen beeinträchtigt und verspüren Eifersucht und Selbstabwertung oder sie sind stolz auf die Leistung der anderen und sonnen sich in ihrem Glanz. Diese möglichen Reaktionen finden sich auch in den Annahmen und Befunden zum *Big-Fish-Little-Pond-Effect* und *Basking-in-Reflected-Glory-Effect* wieder. Auf diese Theorien wird in den folgenden Kapiteln näher eingegangen.

1.4.1. Big-Fish-Little-Pond-Effect

Der Big-Fish-Little-Pond-Effect (BFLPE) basiert auf der Froschteichmetapher (engl. frog-pond effect) nach Davis (1966) und bezieht sich auf das amerikanische Sprichwort: „It is better to be a big frog in a small pond than a small frog in a big pond“ (zitiert nach Wagner, 1999, S. 168). Davis sprach sozialen Vergleichsprozessen eine dominante Rolle bei der Selbsteinschätzung von Collegestudenten zu. Damit begann man, Fähigkeitsselbstkonzepte, auf welche sich der BFLPE ausdrücklich bezieht, stärker als Resultat der institutionellen Lernumgebung wahrzunehmen. Den empirischen Nachweis dieser These für das Schulwesen

lieferten 1984 Marsh und Parker. Obwohl der Zusammenhang von Fähigkeitsselbstkonzept mit akademischen Leistungen positiv war, fand sich ein direkter negativer Effekt der durchschnittlichen Schulleistung und des Sozialen Status der Schule auf das akademische Fähigkeitsselbstkonzept. Worauf Marsh und Parker (1984) im Titel ihrer Arbeit metaphorisch fragten: „Is It Better to Be a Relatively Large Fish in a Small Pond Even if You Don't Learn to Swim as Well?“ – die Metapher vom Froschteich wurde zum Fischteich. Die Bezeichnung Big-Fish-Little-Pond-Effekt wurde von Marsh dann primär für das Phänomen geprägt, dass die Leistungsstärke der Schule oder Schulklasse, unter Kontrolle der individuellen Leistung, einen negativen Effekt auf das Fähigkeitsselbstkonzept von Schülern und Studierenden hat (Marsh, 1987). Kinder und Jugendliche gleichen Leistungsstandes haben demnach ein gemindertes Fähigkeitsselbstkonzept, wenn die durchschnittliche Schul- oder Klassenleistung hoch ist. Marsh et al. (2008) weisen darauf hin, dass die Vorhersagen des BFLPE ohne ausdrückliche Annahmen zu sozialen Vergleichsprozessen innerhalb der Schule auskommen. Entscheidend ist vielmehr, dass die Leistungsstärke der Lernumgebung einen Referenzrahmen für die akademische Selbsteinschätzung darstellt.

Generell gilt im BFLPE-Paradigma, dass die individuelle Leistungsstärke positiv mit dem Fähigkeitsselbstkonzept korreliert. Der positive Zusammenhang der individuellen Leistung mit dem Fähigkeitsselbstkonzept sollte größer sein, als der negative Einfluss der mittleren Schul- oder Klassenleistung. In Abbildung 2 wird dieser Zusammenhang dargestellt.

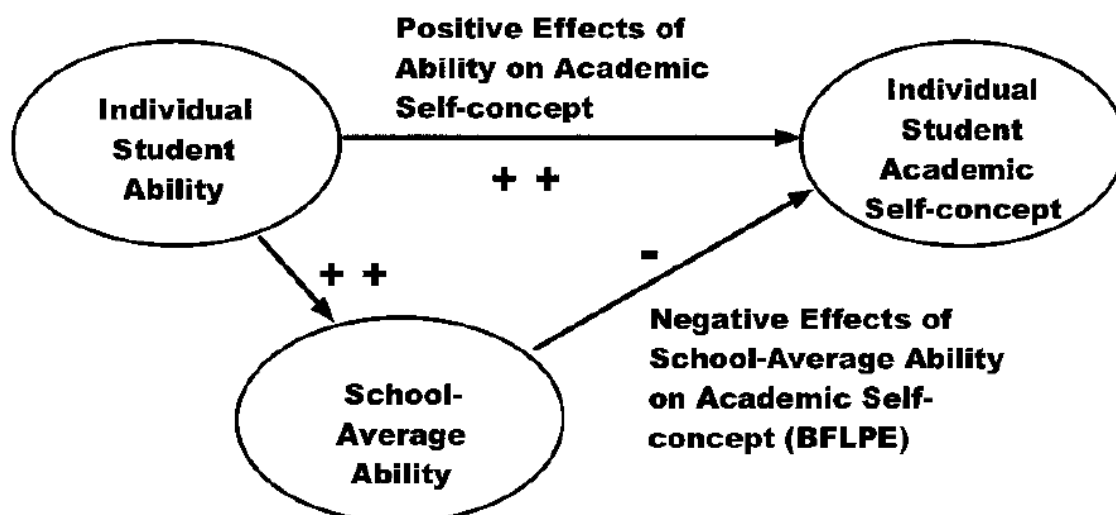


Abbildung 2. BFLPE: theoretische Annahmen (aus Marsh & Hau, 2003)

In dieser Studie wird davon ausgegangen, dass sich der BFLPE für das Schulfach Deutsch replizieren lässt. Auch wenn der BFLPE mit den hier verwendeten Instrumenten so

noch nicht überprüft wurde, sprechen die bisherigen Befunde zum BFLPE für einen generell robusten Effekt. Unter Anwendung von Pfadanalysen und Mehrebenenanalysen fanden sich in zahlreichen Untersuchungen negative Effekte der mittleren Schulleistung auf das Fähigkeitsselbstkonzept und bestätigten damit den BFLPE. In der wohl größten Studie zum BFLPE wurde die internationale Generalisierbarkeit des Effektes überprüft (Marsh & Hau, 2003). Dabei wurde das allgemeine akademische Fähigkeitsselbstkonzept aus der PISA-Studie 2000 in 26 Nationen mit dem Leistungstest von PISA in Verbindung gesetzt. Sowohl der individuelle Zusammenhang von Leistung und Fähigkeitsselbstkonzept (gemittelt: $r = .38$), als auch der negative Effekt der mittleren Schulleistung auf das Fähigkeitsselbstkonzept konnte hier gefunden werden (gemittelt: $\beta = -.20$, $SD = 0.8$). International variiert der BFLPE hier zwischen $-.02$ bis $-.36$. und war in 24 von 26 Ländern statistisch signifikant. Für Deutschland betrug dieser Effekt $\beta = -.30$.

Absolute Aussagen zu der Höhe des BFLPE zu treffen ist nicht möglich, dieser ist stets abhängig von der Varianz der zugrundeliegenden Stichprobe (Marsh, 1987). Der Effekt wird überschätzt, wenn extrem leistungsunterschiedliche Schulen für den Vergleich herangezogen werden und unterschätzt, wenn leistungsähnliche Schulen betrachtet werden (siehe die Debatte zwischen Bachman & O'Malley, 1986 und Marsh & Parker, 1984). Die Höhe der individuellen Leistungsstärke der SuS ist, empirischen Befunde zufolge, dabei allerdings unbedeutend (z.B. Marsh & Hau, 2003; Marsh & Rowe, 1996).

Wichtig bei Studien zum BFLPE ist der Einsatz einer von Schulnoten unabhängigen Leistungsoperationalisierung. Schulnoten sind als Leistungsmaß in diesem Zusammenhang ungeeignet. Dies ist insbesondere für aggregierte Klassenleistungen der Fall, da Noten primär die Rangreihe innerhalb der Klasse abbilden (siehe z.B. Tent, 2006). Das bedeutet, dass die gleiche Leistung, je nach Klassenkontext, unterschiedlich benotet wird. Dementsprechend wird in der vorliegenden Arbeit ein standardisierter Leistungstest verwendet.

Zu der Bedeutung des BFLPE resümieren Marsh et al. (2008): Die Befunde sind “remarkably robust, generalizing over a wide variety of different individual student and contextual level characteristics, settings, countries, long-term follow-ups, and research designs” (S.320). Ein Forschungsansatz besteht nun darin, Variablen zu identifizieren, welche die Höhe des BFLPE beeinflussen (siehe z.B. Trautwein & Lüdtke, 2005), um die dabei womöglich negativen Folgen einer leistungsstarken Lernumwelt auf das Fähigkeitsselbstkonzept abschwächen zu können. Die Suche nach Moderatoren verlief bisher allerdings weitestgehend ergebnislos (siehe Marsh et al., 2008), was von Marsh und Kollegen vorläufig als Beleg für die Robustheit des BFLPE interpretiert wird. In dieser Arbeit soll die

Suche danach fortgesetzt werden, wie in Kapitel 1.5. zu Bezugsnormorientierungen näher erörtert wird.

Die Befunde zum BFLPE zeigen, dass die Leistungsstärke der Klasse die Ausprägung von Selbsteinschätzungen mindern kann. Dass eine leistungsstarke Bezugsgruppe aber gleichzeitig förderlich für das Fähigkeitsselbstkonzept sein kann, zeigen die Studien zum Basking in Reflected Glory.

1.4.2. Basking in Reflected Glory

Basking-in-Reflected-Glory (BIRG) beschreibt nach Cialdini et al. (1976) die Tendenz von Personen, die Verbindung zu einer erfolgreichen Gruppe herzustellen und aufzuzeigen, mit dem Zweck, sich selbst aufzuwerten. Der Ruhm der Gruppe strahlt demnach auf die sich mit ihr identifizierende Person ab. Nach Snyder, Lassegard und Ford (1986) ist BIRG Ausdruck des Motivs nach Selbstwerterhöhung. Cialdini et al. (1976) verweisen darauf, dass BIRG auch günstig das eigene Fähigkeitsselbstkonzept sein kann: „It might be that the results of our experiments are, in some degree at least, due to a desire to bolster or maintain one’s self-concept“ (S.375). Übertragen auf den schulischen Kontext, kann sich der Status einer Gruppe, mit der sich SuS identifizieren, positiv auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirken. Das Bewusstsein, beispielsweise auf einer prestigeträchtigen Schule zu sein, sollte die Grundlage für ein positives Fähigkeitsselbstkonzept sein. Sowohl bei McFarland und Bühler (1995), als auch bei Marsh, Kong & Hau (2000) wurde gezeigt, dass der BFLPE bei Personen, die ihrer Gruppe, bzw. ihrer Schule hohe Wertschätzung entgegenbringen, abgeschwächt wird. Köller (2004) fand bei SuS in gymnasialen Englisch-Leistungskursen höhere Fähigkeitsselbstkonzepte in Englisch und interpretiert diesen Befund auch als möglichen Indikator des BIRG.

Marsh et al. (2008) weisen darauf hin, dass BIRG (hier auch als Assimilationseffekt bezeichnet) implizit im BFLPE enthalten ist und der BFLPE als Nettoeffekt auftritt, wenn er durch BIRG nicht aufgehoben wird. Da die Befunde zum BIRG aber nicht robust auftreten und im Rahmen des BFLPE methodisch schwierig nachzuweisen sind, ist der BFLPE in der Regel stärker.

Neben Kontextmerkmalen, die sich wie die mittlere Klassenstärke aus der Zusammensetzung der Schülerschaft ergeben, werden in der Literatur auch Unterrichtsmerkmale als potentielle Einflussfaktoren auf die Selbsteinschätzungen der SuS diskutiert (siehe z.B. Helmke, 1992). Als ein solches Unterrichtsmerkmal wird in dieser Arbeit

exemplarisch die soziale Bezugsnormorientierung von Lehrerinnen und Lehrern in ihrer Wirkung auf das deutschsprachliche Fähigkeitsselbstkonzept der SuS untersucht.

1.5. Bezugsnormorientierungen

Bezugsnormen sind Standards, an denen Resultate gemessen werden (Heckhausen, 1974). In der Literatur werden für den Leistungsbereich die soziale, die individuelle und die kriteriale Bezugsnorm unterschieden (Heckhausen, 1974). Die Verwendung unterschiedlicher Bezugsnormen kann zu unterschiedlichen Einschätzungen von identischen Ergebnissen führen (siehe z.B. Dickhäuser & Rheinberg, 2003). Wenn Personen eine bestimmte Bezugsnorm tendenziell bevorzugen, wird diese Tendenz als Bezugsnormorientierung bezeichnet (Rheinberg, 1980, 2001).

Im schulischen Kontext werden bevorzugt die Bezugsnormen von Lehrerinnen und Lehrern erfasst (z.B. Mischo & Rheinberg, 1995), schließlich steuern diese den Unterricht und geben den Schülern Leistungsrückmeldungen. Es besteht die Annahme, dass durch Bezugsnormorientierungen der Lehrer beeinflusst wird, zu welchen Vergleichen die Schüler angeregt werden. Das Vorhandensein einer sozialen Bezugsnormorientierung durch Lehrerinnen und Lehrer rückt soziale Vergleiche in den Mittelpunkt. Auch Rückmeldungen sind dann eher an den Leistungen der Mitschülerinnen und Mitschüler orientiert. Ausgeprägte Bezugsnormorientierungen gehen auch mit der Wahrnehmung einer höheren Stabilität von Fähigkeitsunterschieden einher. Das bedeutet, dass „der gemeinsame Lernzuwachs aller als Selbstverständlichkeit ausgeblendet wird“ (Dickhäuser & Rheinberg, 2003, S.43). Hier sind den SuS dann individuelle Verbesserungen weniger offensichtlich. Daher wird die Verwendung der sozialen Bezugsnormorientierung als relativ ungünstig in Bezug auf die Motivation der Schüler angesehen. Wenn Lehrer in ihren Rückmeldungen dagegen den Vergleich zu vorigen Ergebnissen berücksichtigen, unterstützen sie damit die Ausprägung eines positiven Selbstkonzeptes (Rheinberg, 2002, Rheinberg & Krug, 1999). Für die vorliegende Arbeit ist die Frage von Bedeutung, welcher Zusammenhang zwischen der sozialen Bezugsnormorientierung und dem Fähigkeitsselbstkonzept besteht. Dazu ist generell anzumerken, dass Bezugsnormorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern nicht zwingend der wahrgenommenen und der persönlichen Bezugsnormorientierungen der SuS entsprechen. Unter der Annahme, dass Lehrerinnen und Lehrer primär als Vermittler einer Bezugsnormorientierung auftreten, ist die Erfassung der wahrgenommenen Bezugsnormorientierung vorzuziehen. Die klassenweise aggregierte Schülerwahrnehmung konnte sich als positiver

Prädiktor des Fähigkeitsselbstkonzeptes im Fach Mathematik empirisch bewähren (Lüdtke & Köller, 2002) und wird so auch in dieser Arbeit operationalisiert.

Die Bezugsnormorientierung der Lehrerinnen und Lehrer wird hier in Zusammenhang mit dem BFLPE untersucht. Basierend auf den theoretischen Annahmen zur Bezugsnormorientierung sollten vermehrte individuelle Rückmeldungen bei individueller Bezugsnormorientierung förderlich für das Selbstkonzept sein. Gleichzeitig sollten Bezugsgruppeneffekte größer sein, wenn Leistungsrückmeldungen bevorzugt unter sozialen Vergleichen erfolgen, wie es bei Lehrerinnen und Lehrer mit ausgeprägter sozialer Bezugsnormorientierung anzunehmen ist. Unter der Annahme der Konstruktunabhängigkeit von sozialer und individueller Bezugsnormorientierung (Dickhäuser & Rheinberg, 2003) wurde bereits im Fach Mathematik geprüft, ob die Verwendung dieser Bezugsnormorientierungen durch Lehrerinnen und Lehrer Einfluss auf die Höhe des BFLPE hat. Die Hypothese der Verringerung des BFLPE durch die individuelle Bezugsnormorientierung konnte dabei ebenso wenig bestätigt werden (Lüdtke & Köller, 2002), wie die Verstärkung des BFLPE durch die wahrgenommene soziale Bezugsnormorientierung (Plenter, 2004). In der Arbeit von Plenter fand sich sogar ein gegensätzlicher Befund. Hier schwächte die soziale Bezugsnormorientierung der Lehrerinnen und Lehrer den BFLPE signifikant ab. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund besteht darin, auf Seiten der Schüler Reaktanzeffekte anzunehmen. Nehmen die Schüler demnach eine starke soziale Bezugsnormorientierung des Lehrers wahr, reagieren sie darauf mit höheren individuellen Bezugsnormorientierungen. Statistisch würde sich dies in einem negativen Effekt der wahrgenommenen sozialen Bezugsnormorientierung auf die soziale Bezugsnormorientierung des Schülers ausdrücken. Dieser Nachweis konnte allerdings ebenfalls nicht erbracht werden (siehe Plenter, 2004). Inhaltlich kann man argumentieren, dass eine solche Reaktanz nur bei einem Teil der Schüler entstehen sollte, nämlich bei jenen, die bei sozialen Vergleichen regelmäßig eher schlecht abschneiden und somit nicht von sozialen Vergleichen profitieren. Gleichfalls ist es unwahrscheinlich, dass schon gemäßigte Bezugsnormorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer zu Reaktanz führen. Wie in den vorigen Kapiteln dargestellt, sind soziale Vergleiche eng mit motivationalen Bedürfnissen verknüpft und werden von SuS selbst aktiv aufgesucht. Aus diesem Grund sollten sich Reaktanzeffekte nur bei relativ leistungsschwachen Schülern finden lassen und nur dann, wenn die wahrgenommene soziale Bezugsnormorientierung des Lehrers außergewöhnlich stark ausgeprägt ist. Daher wird in der vorliegenden Arbeit angenommen, in Einklang mit den theoretischen Annahmen, zur, dass die

wahrgenommene soziale Bezugsnormorientierung den BFLPE nicht verringert, sondern verstärkt. Diese Annahme soll hier erstmals für das Schulfach Deutsch geprüft werden.

Forschung zum Einfluss von Lehrerverhalten auf den BFLPE ist notwendig, um negative Effekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept zu identifizieren und gegebenenfalls zu korrigieren (siehe Trautwein & Lüdtke, 2005). Entsprechend den Annahmen des reziproken Zusammenhangs mit der Leistung, sind niedrige Fähigkeitsselbstkonzept pädagogisch nicht wünschenswert. Niedrige Fähigkeitsselbstkonzepte können theoretisch in jedem schulischen Kontext auftreten und auch von diesem beeinflusst werden. In dieser Arbeit soll nun die Wirkung von Bezugsgruppeneffekten näher spezifiziert werden. Dabei wird dargestellt, dass neben der Leistungsgruppierung der Schüler in Deutschland noch eine Form der ethnischen Gruppierung entstanden ist. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in bestimmten Schulformen überrepräsentiert. Hintergründe und mögliche Konsequenzen dieser Gruppierung sollen nun in ihrer Bedeutung für die Fähigkeitsselbstkonzepte der SuS näher erörtert werden.

1.6. Die multilinguale Zusammensetzung der Schülerschaft

Im Rahmen differenzierter Analysen zu Schulleistungsvergleichen wurde festgestellt, dass insgesamt kaum Studien vorliegen, welche den Einfluss der Zusammensetzung der Schulen (als Kompositionsvariable) auf die SuS in Deutschland untersuchen (z.B. Baumert, Stanat & Watermann, 2006). In dieser Arbeit sollen die theoretischen Überlegungen zu sozialen Vergleichen mit Kompositionseffekten von SuS mit Migrationshintergrund in Verbindung gebracht werden. Die besondere Bedeutung für sprachliche Fragestellungen ergibt sich daraus, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben. Es stellt sich damit die Frage, welche Bedeutung dies für das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch hat.

1.6. 1. Migration

Die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts war geprägt von großen Wanderungsbewegungen. Viele Menschen haben ihre Heimat verlassen, häufig nicht freiwillig. Damit verbunden ist mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung mehrsprachig (Oksaar, 1984). In Deutschland werden verschiedene Phasen der Einwanderung unterschieden (siehe z.B. Flam, 2007), zu denen jeweils primär bestimmte Bevölkerungsgruppen eingewandert sind. Der organisierten Einwanderung von „Gastarbeitern“ aus ökonomischen Gründen (Anwerbeverträge mit Italien, Spanien, Griechenland, Türkei, Marokko, Portugal,

Tunesien, Jugoslawien und Südkorea) bis 1973 folgte ein Anwerbestopp (bis 1989), gefolgt von der politisch geförderten Einwanderung von (Status-)Deutschen aus dem ehemaligen Ostblock, bei gleichzeitig restriktiver Asylpolitik. Heute leben auch die Nachkommen dieser Menschen in Deutschland und besuchen deutsche Schulen.

1.6.2. Migranten in Deutschland

Menschen mit familiärer Migrationserfahrung bezeichnet man als *Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Dieser Ausdruck wird zunehmend häufiger verwendet und drückt aus, dass sich Migration nicht nur auf die zugewanderten Menschen auswirkt, sondern auch ihre Nachkommen einschließt. Damit kommt die Frage auf, anhand welcher Kriterien die genaue Abgrenzung erfolgen soll. Das Statistische Bundesamt (2008) arbeitet mit folgender Definition: Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (S. 6). Weiter wird zwischen Zuwanderern (1. Generation) und in Deutschland geborenen (2. Generation und höher) Personen unterschieden. Bei der statistischen Erfassung der nicht zugewanderten Deutschen werden zusätzliche Angaben benötigt, etwa die frühere Staatsangehörigkeit bei Eingebürgerten oder entsprechende Angaben zu den Eltern. Da diese Informationen nicht immer verfügbar sind, schwankt die Genauigkeit der Daten zu Personen mit Migrationshintergrund. Die folgenden Darstellungen von Daten zur Bevölkerung entstammen, wenn nicht anders angegeben, den Angaben des Statistischen Bundesamtes (2008, Stichtag: 31.12.2006) und werden zur besseren Lesbarkeit gerundet. Die Zahl der in Deutschland lebenden Ausländer beträgt ca. 7.3 Millionen (8.9 % der Bevölkerung), die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund insgesamt ca. 15.1 Millionen (18.4 % der Bevölkerung). Das folgende Diagramm (Abbildung 3) beschreibt die Relation für die Altersgruppe der unter 15-jährigen, also jene Kinder und Jugendlichen, welche momentan primär pädagogische Institutionen besuchen.

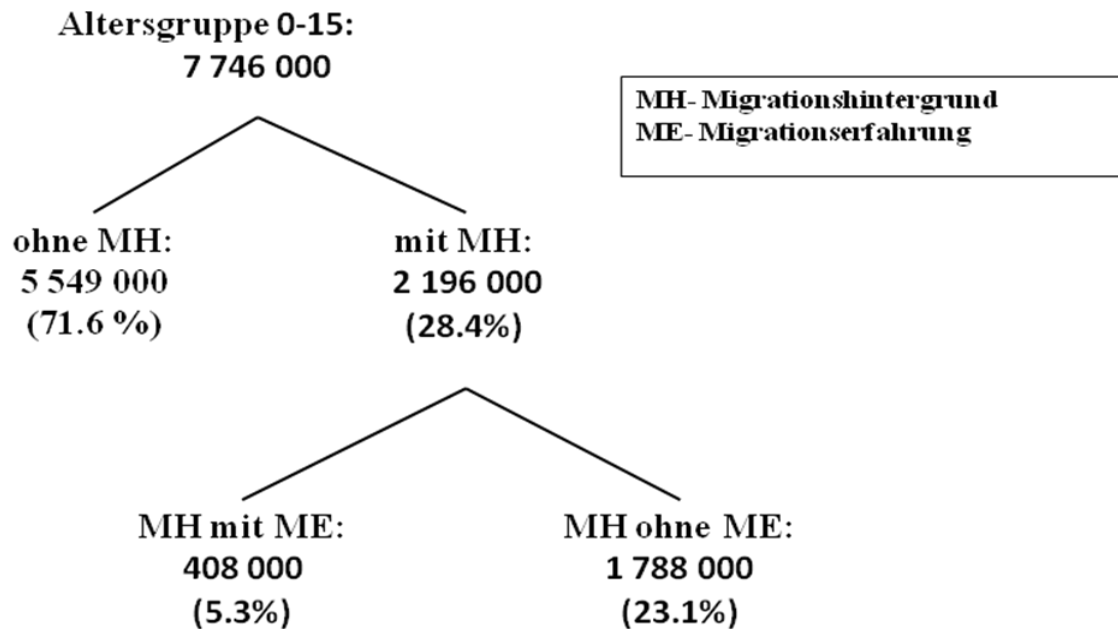


Abbildung 3. 15-jährige nach Migrationshintergrund und Migrationserfahrung in Deutschland

An dem relativ höheren Anteil (28,4 %) der Kinder mit Migrationshintergrund bei den unter 15-jährigen, wird deutlich, dass die Zahl junger Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland zunimmt. Ihr Anteil an der jüngsten Bevölkerungsgruppe aller Kinder, den unter vier-jährigen, beträgt 33,1 Prozent. Gleichzeitig gibt es Evidenz, dass Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber der Gesamtbevölkerung sozial schlechter gestellt sind und bisher eine geringere Bildungsbeteiligung aufweisen. Die für diese Arbeit relevanten Aspekte dazu, sollen im Folgenden kurz dargestellt werden. Dabei stehen die Kompetenz und die Verwendung der deutschen Sprache der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt.

1.6.3. Bildungserfolg-Bildungsmisserfolg

In der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), erstmals 2001, und dem „Programme for International Student Assessment“ (PISA), erstmals 2000, wurden die Schulkompetenzen sowohl von Viertklässlern (IGLU), als auch von 15-jährigen SuS (PISA) in verschiedenen Bereichen erfasst. Damit kann die relative Bildungsbeteiligung der SuS mit Migrationshintergrund anhand einer großen Stichprobe betrachtet werden. In diesen Untersuchungen wurde, und dass war ein Unterschied zu den amtlichen Statistiken, der Migrationshintergrund nicht nur anhand der Staatsbürgerschaft erfasst, sondern auch anhand

dem Geburtsland der Eltern. Ein Ergebnis dieser Studien lautet, dass in Deutschland große Disparitäten in dem Bildungserfolg von Einheimischen und SuS mit Migrationshintergrund bestehen. In der Grundschule besteht für letztere Gruppe ein Lernrückstand von etwa einem Schuljahr (vgl. Schwippert, Bos & Lankes, 2003) und auch bei den Fünfzehnjährigen bestehen in allen Kompetenzbereichen signifikante Unterschiede, die im internationalen Vergleich besonders hoch sind (Baumert & Schümer, 2001), auch wenn berücksichtigt wird, dass Bevölkerungen mit Migrationshintergrund international nicht undifferenziert miteinander verglichen werden können. Analog dazu, verlassen Jugendliche mit Migrationshintergrund die Schule relativ häufig ohne Abschluss (vgl. Klemm & Bellenberg, 2000) und sind in höheren Bildungsgängen unterrepräsentiert (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1

Migrantenanteil (2000) in weiterführenden Schulen für die Jahrgangsstufe 9 nach Herkunftsregion (in %)

Migrationshintergrund	15-Jährige nach Bildungsgang			
	HS	RS	IGS	GYM
Ohne	16.6	38.6	11.6	33.2
Mit MH insgesamt	31.8	29.7	14.0	24.6
davon:				
Türkei	48.3	22.1	17.0	12.5
Sonst. Anwerbestaaten	30.0	31.4	13.6	25.1
Ehem. Sowjetunion	38.4	33.6	9.8	18.2
Sonstige	20.5	29.3	15.5	34.6

Anmerkungen. MH = Migrationshintergrund. HS = Hauptschule, RS = Realschule, IGS = Integrierte Gesamtschule, GYM = Gymnasium. Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung (2006), basierend auf den Daten von PISA E 2000.

Die Muster der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind nicht homogen. Gemeinsamkeit besteht einzig darin, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, häufiger die Hauptschule besuchen, als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Gleichzeitig gibt es aber in der Kategorie *Sonstige* Jugendliche mit Migrationshintergrund, welche besonders häufig das Gymnasium besuchen (34.6 %). Aus der Darstellung geht auch hervor, dass hier Jugendliche aus der Türkei in höheren Bildungsgängen besonders unterrepräsentiert sind. Nach den Ergebnissen von PISA 2003 (siehe Ramm, Walter, Heidemeier & Prenzel, 2005) finden sich unter ihnen gleichzeitig die wenigsten „deutschsprachigen“ (31.9 %) und die meisten „fremdsprachigen“ Jugendlichen (19.9 %). Die anderen türkischen Jugendlichen wurden hier als „mehrsprachig“ eingestuft.

Insgesamt sind von den SuS mit Migrationshintergrund 50.5 Prozent „deutschsprachig“, 31.1 Prozent „mehrsprachig“ und 13.1 Prozent „fremdsprachig“. „Meistens Deutsch“ sprechen demnach besonders häufig Jugendliche polnischer Abstammung (63.6 %). Diese Befunde zeigen, dass die deutsche Sprache unterschiedlich häufig als Familiensprache verwendet wird. Sie legen auch die besondere Relevanz der Sprache für Schulerfolg nahe, besonders bei Jugendlichen türkischer Herkunft, die in Hauptschulen überrepräsentiert sind. Dass dies nicht das Resultat einer geringeren individuellen Verweildauer in Deutschland ist, ergibt sich aus der Feststellung von Müller und Stanat (2006), wonach die Mehrheit der Jugendlichen türkischer Herkunft in Deutschland geboren wurde (67,8 %).

Im folgenden Kapitel wird der Verwendung der deutschen Sprache unter den SuS besondere Aufmerksamkeit gewidmet, unter der Annahme, dass Sprachkompetenz besonders wichtig ist, um von den Bildungsangeboten der Schule zu profitieren.

1.6.4. Die Bedeutung der Sprache für den Schulerfolg

Die besondere Rolle des Spracherwerbes für Bildungserfolge wird vielfach betont (siehe Billmann-Mahecha & Tiedemann, 2006, Esser, 2001, 2006). In den Forschungsbilanzen der Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) wird der Wissensstand zu Migration in Deutschland zusammengefasst, wobei in der Arbeit von Esser (2006) der Zusammenhang von Migration, Sprache und Integration analysiert wird. Dort werden die Bedingungen des Erwerbs der Landessprache herausgearbeitet. Förderlich ist demnach für Kinder ein frühes Einreisalter (es findet sich eine empirische Schwelle für kompetenten Zweitsprachenerwerb bei 10 bis 12 Jahren) und Sprachfertigkeiten, sowie höhere Bildung der Eltern. Hemmend wirken dagegen „vermutlich starke sozio-kulturelle Distanzen („Fremdenfeindlichkeit“) zwischen der Einwanderergruppe und der Mehrheitsgesellschaft“ (Esser, 2006, S. ii, Zitate aus der Kurzfassung), sowie „stärkere ethnische Konzentrationen im Wohnumfeld“ (S. ii), mit der Wirkung geringerer kultureller Integration. Bedeutend ist, dass sich diese Faktoren gegenseitig negativ verstärken, sowohl bei dem Erwerb der Landessprache, als auch für die späteren beruflichen Chancen. Hohe ethnische Konzentration der Wohnumgebung, hohes Einreisalter und geringe Bildung der Eltern zusammengekommen gehen also eng mit den bereits geschilderten Bildungsmisserfolgen einher. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die ein deutsches Elternteil besitzen, bessere Leistungen erzielen. Verwendung und Beherrschung der Landessprache sind also eng verknüpft mit Integration einerseits und Bildungserfolgen andererseits. Letzteres „gilt unabhängig von der möglichen Wirkung

anderer Faktoren auf die Bildungschancen der Migrantenkinder“ (Esser, 2006, S. iii). Das soll nicht bedeuten, dass Bildungserfolg ausschließlich an die Verwendung der deutschen Sprache geknüpft ist. Im Gegenteil, vollwertiger Bilingualismus ist in einer globalisierten Welt sicherlich eine wertvolle Ressource und für Kinder etwa bis zum vierten Lebensjahr auch problemlos erlernbar, wenn die Bezugspersonen beide Sprachen angemessen vermitteln (Thoma & Tracy, 2006). Danach wird der Zweitspracherwerb zunehmend schwieriger, ist aber dennoch möglich, wenn entsprechende Lernbedingungen gegeben sind. Dennoch muss Esser feststellen, dass die kompetente Zweisprachigkeit in Deutschland eher die Ausnahme, als die Regel darstellt, wofür eben die besondere Situation der Migranten von Bedeutung ist: „Denn Bedingungen, die den Zweitspracherwerb fördern, wirken zumeist einer Beibehaltung und kompetenten Beherrschung der Muttersprache entgegen...: je stärker die Einbindung in den ethnischen Kontext, umso eher wird die Muttersprache beibehalten, aber umso weniger kommt es zum Zweitspracherwerb.“ (Esser, 2006, S. ii f).

Die besondere Relevanz sprachlicher Merkmale für Bildungserfolge legt nahe, einen sprachlichen Indikator gegenüber der Erfassung von Staatsbürgerschaften oder dem Migrationshintergrund der Eltern vorzuziehen. Die Vitalität der Herkunftssprache in den Familien der SuS kann möglicherweise präziser Aufschluss geben, wie sehr die SuS mit der deutschen Sprache vertraut sind und wie stark sie von ihrem Migrationshintergrund geprägt sind. Dazu soll in dieser Arbeit die Familiensprache differenzierter als zuvor erfasst werden. Bei den PISA-Studien lautet die Frage: „Welche Sprache spricht ihr normalerweise zu Hause?“ und erlaubt nur die Differenzierung in Deutsch-, Mehr-, oder Fremdsprachig. Chlosta und Ostermann (2005) kritisieren dies als unzureichend, da nicht davon auszugehen ist, dass diese Frage der Komplexität der Mehrsprachigkeit gerecht wird. Sie fragen im Titel ihrer Publikation: „Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint?“ und plädieren dabei für eine genauere Erfassung und Berücksichtigung sprachbezogener Merkmale an Schulen.

Auch aus demographischen Gründen ist eine solche Differenzierung der Personen mit Migrationshintergrund notwendig: Chlosta und Ostermann (2005) weisen darauf hin, dass die Kinder der dritten Generation möglicherweise von Eltern abstammen, die beide selbst in Deutschland geboren sind (die zweite Generation) und demnach keinen Migrationshintergrund aufweisen, definiert man diesen ausschließlich nach der Herkunft und der Staatsangehörigkeit. In einem Artikel zum Projekt Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG) beschreiben Chlosta, Ostermann und Schroeder (2003), dass 5,5

Prozent der Kinder mehrsprachig gewesen sind, ohne, dass der Migrationshintergrund anhand klassischer Kriterien ersichtlich gewesen wäre.

Es besteht also Grund zu der Annahme, dass Indikatoren zum Migrationshintergrund mit der Zeit zunehmend ungenauer werden. Da die Zahl der Kinder der dritten Generation ansteigt und gleichzeitig die Zahl der Ausländer leicht zurückgeht (im Zuge der Einbürgerung von ca. 120 000 Menschen jährlich, sowie des geringen Zuzuges neuer Ausländer von Netto etwa 100 000) wird die Zuweisung nach klassischen Kriterien eine weitere Differenzierung benötigen. Dies kann womöglich mit Fragen zur Familiensprache erreicht werden, unter der bereits erörterten Annahme, dass diese eine akzeptable Annäherung an die für die Untersuchung relevanten Merkmale darstellt. Das gilt hier ganz besonders, da das deutschsprachige Fähigkeitsselbstkonzept untersucht wird.

In dieser Arbeit sollen die Befunde zu Bezugsgruppeneffekten mit der besonderen Lage der SuS mit Migrationshintergrund in Beziehung gesetzt werden. Die Bedeutung von Kompositionseffekten soll dabei näher untersucht werden. Zunächst soll dazu die Form der ethnischen Gruppierung genauer beschrieben werden.

1.6. 5. Kompositionseffekte

Wie in den vorigen Kapiteln kurz dargestellt, geht die Situation der Migranten in Deutschland mit geringerem Bildungserfolg einher, häufig verbunden mit niedrigerem sozioökonomischen Status und mangelnden Sprachkenntnissen. Die SuS mit Migrationshintergrund verteilen sich mehrheitlich auf Haupt- und Realschulen. Dieser Befund wird als das Ergebnis schlecht gelingender Integration gedeutet. Da Integration sowohl die Einwanderer, als auch die Aufnahmegesellschaft betrifft, wird diskutiert, inwieweit mangelnde Integration auch als Ergebnis institutioneller Diskriminierung (siehe hierzu Gomolla & Radtke, 2002) oder unmittelbarer Benachteiligung (wie vom Gesetzgeber ausgedrückt) interpretiert werden kann. Benachteiligung direkt zu erfassen ist sehr schwierig. Sie kann nicht allein aus den Mustern der Bildungsbeteiligung erschlossen werden, ohne den komplexen Zusammenhang zwischen Faktoren wie Einreisealter, Spracherwerb, sozioökonomischen Status, und Bildung im Elternhaus zu berücksichtigen. Außerdem gehen bei allgemeinen Darstellungen zu der heterogenen Gruppe von Migranten Informationen über gruppenspezifische Besonderheiten verloren. In der AKI-Forschungsbilanz „Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem?“ (Kristen, 2006) kommt Kristen jedenfalls zu dem vorläufigen Schluss, dass „keine Anzeichen dafür zu bestehen scheinen, dass

Grundschulkinder aus bestimmten Herkunftsgruppen systematisch diskriminiert werden“ (S.35).

Ob sich dagegen durch die Zusammensetzung der Schülerschaft eine indirekte Benachteiligung ergibt, ist Gegenstand jüngerer Diskussion und wurde von Stanat (2006) auf Basis der Daten der nationalen Erweiterung der PISA-Stichprobe (PISA-E) genauer untersucht. Stanat prüfte, in Übereinstimmung mit Essers Hypothese (z.B. 2001), welche besagt, dass ethnische Konzentration in der Wohnumgebung und in Schulen beeinträchtigend auf den Bildungserfolg wirkt, ob ein hoher Anteil von SuS mit Migrationshintergrund an Schulen einen negativen Kompositionseffekt darstellt. Tatsächlich zeigte sich, dass dann deutlich schlechtere Lese-Leistungen erzielt werden, nicht nur bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Stanat zeigt dabei empirisch, dass eine enge und schwer trennbare Konfundierung leistungsmindernder Einflüsse mit dem Migrantenstatus an den untersuchten Schulen besteht, beispielsweise mit dem sozioökonomischen Hintergrund und den kognitiven Eingangsvoraussetzungen. Um die Annahme Essers genauer zu prüfen, so Walter und Stanat (2008) weiter, sollte eine ethnisch homogene Gruppe für die Analyse herangezogen werden, denn nur diese werde untereinander die Herkunftssprache pflegen können. In Mehrebenenanalysen fand sich dann ein negativer Effekt des Anteils von SuS türkischer Herkunft auf die Schulleistung. Dieser war auch dann noch signifikant, wenn der mittlere sozioökonomische Status, die mittlere Problemlösekompetenz und weitere, mit dem Migrantenanteil korrelierte Kompositionsmerkmale, kontrolliert wurden, jedenfalls bei einem Migrantenanteil von über 40 Prozent gegenüber Schulen mit einem Migrantenanteil von unter fünf Prozent. Bei Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion fand sich ein solcher Effekt hingegen nicht. Diese Differenz lässt sich in der Arbeit allerdings nicht durch den bereits erwähnten Befund erklären, dass in türkischen Familien seltener die deutsche Sprache verwendet wird, da diese Möglichkeit statistisch kontrolliert wurde. Folglich sind negative Kompositionseffekte auf die Leistung nicht alleine über den Sprachgebrauch der Schülerschaft erklärbar.

Es gibt aber erst wenige zuverlässige Befunde zu Kompositionseffekten, da der Nachweis methodisch anspruchsvoll ist. Nach Möglichkeit sollen Eingangsvoraussetzungen kontrolliert werden (z.B. Vorwissen) und Veränderungen im Längsschnitt analysiert werden. Bei der Betrachtung der interessierenden Variablen muss dann untersucht werden, ob sich, unter gleichen Eingangsvoraussetzungen, systematische Veränderungen aus der Schulkomposition ergeben. Das wäre beispielsweise dann der Fall, wenn vergleichbare SuS unterschiedliche Fähigkeitsselbstkonzepte aufweisen, je nach dem Anteil mehrsprachlicher

Kinder in den Klassen. Bei den hier genannten Analysen zu PISA-E beziehen sich die Daten nur auf Hauptschulen der neunten Jahrgangsstufe. Eine weitere Einschränkung der PISA-Daten besteht darin, dass Untersuchungen nicht auf Klassenebene stattfinden können. Da die Schulklasse die primär relevante Bezugsgruppe darstellt, sollte die Präzision der Analysen hier gemindert sein.

Um den negativen Einfluss von Kompositionseffekten auf Leistungsvariablen bestenfalls verhindern zu können, muss verstanden werden, welche Mechanismen ihnen zugrunde liegen könnten. Walter und Stanat (2008) diskutieren zwei mögliche Mechanismen, für die aber keine konkreten empirischen Befunde vorliegen: *soziale* und *fähigkeitsbezogene* Kompositionseffekte. Soziale Kompositionseffekte bezeichnen dabei einen Prozess, in dem schulische Normen und das Verhalten der Peers motivationale Orientierungen zugunsten von Leistungswerten abschwächen. Das wäre beispielsweise dann der Fall, wenn aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft, das Schulklima so beeinträchtigt wird, dass individuelle Leistungsüberzeugungen und -bereitschaften der SuS gesenkt werden. Die Überprüfung, ob bildungsbezogene Einstellungen oder leistungsbezogene Überzeugungen wie das Fähigkeitsselbstkonzept oder Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von der Zusammensetzung der Schülerschaft abhängen (auf Basis der Daten von PISA 2000 bei Hauptschülern der neunten Klasse), ergab keinen nennenswerten Unterschied (Stanat, 2006). In der Stichprobe dieser Studie war die Motivation oder das Selbstkonzept nicht besonders beeinträchtigt. Es fand sich zwar ein negativer Effekt des Alters bei der Zuwanderung auf das akademische Selbstkonzept, aber ein positiver Effekt bei nichtdeutscher Familiensprache. Bei der Betrachtung sehr schwacher Leser bei PISA 2000 zeigte sich ein ähnliches Bild. Bei fünf der acht Variablen zu motivationalen Tendenzen, wiesen Jugendliche mit im Ausland geborenen Eltern, signifikant günstigere (aber immer noch unterdurchschnittliche) Werte auf. (Stanat & Schneider, 2004). Stanat (2006) sieht in den Daten einen Beleg für die relativ stärkere Motivation der SuS aus zugewanderten Familien. Inwiefern damit soziale Kompositionseffekte auf Fähigkeitsselbstkonzepte ausgeschlossen werden können, muss erst noch beantwortet werden. In dieser Arbeit werden als Argument gegen den ungünstigen Einfluss auf Fähigkeitsselbstkonzepte, die günstigeren sozialen Vergleichsmöglichkeiten diskutiert, die sich aus der Schul- bzw. Klassenkomposition mit hohem Migrantenanteil ergeben. Erklärbar wäre dies unter Bezugnahme auf die modifizierte Ähnlichkeitshypothese, nach der SuS sich bevorzugt mit denen vergleichen, die ihnen auf relevanten Attributen ähnlich sind. Das Merkmal *Migrationshintergrund* wird dann von Bedeutung sein, wenn es für eigene Leistungen von Bedeutung ist. Bezüglich der deutschsprachigen Leistung ist das

der Fall, wenn die SuS in der Familie eine andere Sprache als Deutsch verwenden. Schwächere Leistungen können dann günstiger attribuiert werden, da den Kindern bewusst ist, dass sie es tendenziell schwerer haben, gute Leistungen zu erzielen. In Klassen mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund können sie dann ihre Leistungen bevorzugt mit denen vergleichen, die ihnen in diesem Merkmal ähnlich sind. Dadurch sind günstigere Resultate aus den Vergleichen zu erwarten. Für die Kinder ohne Migrationshintergrund ergibt sich in diesen Klassen dabei die Möglichkeit, ihre sprachlichen Vorteile zugunsten besserer Leistungen einzusetzen. Dies sollte auch für ihr Fähigkeitsselbstkonzept förderlich sein, so dass der potentiell günstige Effekt einer solchen Klassenkomposition nicht auf spezielle Subgruppen innerhalb der Klassen beschränkt sein sollte. Zusammengefasst sollte die mittlere Familiensprache der SuS einen positiven Einfluss auf das deutschsprachige Fähigkeitsselbstkonzept haben. Analog zu der Überprüfung des BFLPE, wird die individuelle Leistung hier statistisch kontrolliert.

Empirische Befunde, welche die Annahme prüfen, ob Klassen mit höherem Migrantenanteil günstig für das Selbstkonzept sind, sind selten. Die einzige Studie, in der ausdrücklich das sprachliche Selbstkonzept von Kindern mit Migrationshintergrund im Rahmen einer größeren Längsschnittstudie untersucht wurde, ist die von Roebbers, Weese, Bechler und Schneider (1997). Dabei wurden u.a. 88 Kinder von Spätaussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion (Dritt- und Viertklässler) mehr als zwei Jahre begleitet. Beinahe die Hälfte dieser Kinder (40 von 88) wurde zum ersten Messzeitpunkt in Eingliederungsklassen unterrichtet, bevor sie, bei nachweislich fortgeschrittenem Leistungsstand, in Regelklassen übergetreten sind. Das Selbstkonzept der Aussiedlerkinder in Deutsch war bei der ersten Erhebung deutlich positiv (Mittelwert von 3.0 auf der vierstufigen Skala, $SD = 0,6$) und dabei nichtsignifikant höher als bei der deutschen Vergleichsgruppe. Später sank es, wie bei Nichtmigranten auch, aber etwas deutlicher, bis zum letzten Messzeitpunkt ab. Gleichzeitig stieg das Sprachverständnis der Kinder stark an, blieb dabei aber immer deutlich unter dem Niveau der Nichtmigranten. Roebbers et al. (1997) erklären den Befund mit dem Wechsel der Bezugsgruppe und ergänzend mit der Vermutung, dass dem die Selbsterkenntnis zugrunde liegt, die eigenen Leistungsdefizite nach dem Wechsel besser einschätzen zu können (Roebbers, 1997).

Die Frage, ob Klassen mit höherem Migrantenanteil günstig für das Selbstkonzept sind ist nicht ganz neu. Schon Wylie (1974) nahm an, bei einem Überblick der damals vorliegenden Literatur, dass Segregation die Bildungsaspirationen und Selbstkonzepte zumindest nicht beeinträchtigt. Eine genauere Antwort konnte Wylie (aufgrund methodischer

Mängel der vorliegenden Arbeiten) nicht geben. Sie beschreibt aber die Argumentation mehrerer Autoren jener Zeit, wonach Segregation zu mehr selbstrelevanten Rückmeldungen der eigenen Bezugsgruppe führt, den Kontakt und damit die Vergleichsmöglichkeiten mit der Mehrheitsgesellschaft einschränkt und sich so letztlich schützend auf das Selbstkonzept auswirkt. Die dort im Fokus stehende Situation, die noch verstärkt auf der früheren Rassentrennung in den USA basierte, ist aber nur mit Vorsicht auf die deutsche Gegenwart zu übertragen. Dennoch wird hier ein Befund exemplarisch vorgestellt. In einer Reanalyse des Datensatzes zum *Youth in Transition project* (siehe Bachman et al., 1978) prüften Bachman und O'Malley (1986) die Replizierbarkeit des BFLPE in den USA und kamen zu dem Ergebnis, dass der BFLPE hier nur gering sei (Pfadkoeffizient von -. 11) und in seiner Bedeutung (damals gründete sich der empirische Nachweis aus 306 Sechstklässlern in fünf Schulen in Australien), von Marsh and Parker (1984) überschätzt worden sei. Interessant an dieser Meinungsverschiedenheit war, dass Bachman und O'Malley (1986) in ihre Untersuchung nur weiße Schüler in Schulen mit mehrheitlich weißen Schülern aufnahmen, mit folgender Begründung: „after controls for family socioeconomic level and ability test scores, blacks had higher self-concepts of school ability than did whites. This was particularly true of the largest subgroup of blacks, those in five southern segregated schools” (Bachman, 1970, S. 100f). Marsh (1987) konnte allerdings diese fünf Schulen in seine Pfadanalysen integrieren (und den BFLPE damit bestätigen), musste aber einräumen, dass sich höhere Selbstkonzepte, wie dort bei Afroamerikanern, sich nicht mit dem BFLPE erklären lassen (wobei sich gut erklären lässt, dass sie keine geringeren aufweisen). Awad (2007) schreibt, dass es kaum aktuelle Forschung zu Fähigkeitsselbstkonzepten bei ethnischen Minderheiten in den USA gibt. Einer der wenigen Befunde lautet, dass Afroamerikanische Jugendliche an „historically Black colleges and universities“ (Awad, 2007, S. 192) höhere Selbstkonzepte aufwiesen, als weiße, an von Weißen dominierten Colleges und Universitäten (Brookover & Passalacqua, 1982). Dieses Ergebnis steht in Einklang mit dem Befund zum „Youth in Transition project“ und mit der Annahme, dass Segregation möglicherweise günstig für Fähigkeitsselbstkonzepte ist. Es wurde aber bereits erwähnt, dass sich die Forschung aus den USA nur bedingt auf deutsche Verhältnisse übertragen lässt, v.a. angesichts der wenigen Befunde zu diesem Thema. Daher soll in dieser Studie der Einfluss von Schulklassen mit höherem Migrantenanteil auf die Fähigkeitsselbstkonzepte anhand einer aktuellen Stichprobe überprüft werden.

1.7. Hypothesen

In Einklang mit den Annahmen zum BFLPE wird in dieser Untersuchung erwartet, dass der Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch auf Individualebene positiv ist. Gleichzeitig und entsprechend dem BFLPE, lautet die Hypothese, dass die mittlere Klassenleistung im Leseverständnis, bei Konstanthaltung der individuellen Leistung, einen negativen Effekt auf das Fähigkeitsselbstkonzept im Schulfach Deutsch hat, sowohl auf das soziale, als auch das absolute.

Unter Annahme des BFLPE soll der Einfluss der wahrgenommenen sozialen Bezugsnormorientierung der Lehrerinnen und Lehrer durch die SuS als Moderatorvariable auf den BFLPE untersucht werden. Es wird angenommen, dass diese den BFLPE verstärkt. Diese Annahme soll anhand der Deutschleistung explorativ überprüft werden.

Desweiteren soll das Klassenkompositionsmerkmal der Multilingualität in seiner Wirkung auf das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept geprüft werden. Die Annahme lautet, dass bei Konstanthaltung der individuellen Leistung, die mittlere Familiensprache der SuS einen positiven Effekt auf das deutschsprachige Fähigkeitsselbstkonzept hat.

Die hier verwendete Skala zur Erfassung der Familiensprache wird in dieser Form erstmalig verwendet und soll daher auf ihre Eignung geprüft werden. Bei Fragestellungen, in denen die Sprache den eigentlichen Erklärungswert für eine Zielvariable hat, sollte ein Indikator der Sprachverwendung, gegenüber der Variablen *Kind mit Migrationshintergrund*, den besseren Erklärungswert besitzen. Geprüft wird diese Hypothese hier in Zusammenhang mit dem Leseverständnistest. Die Vorhersage lautet, dass eine höhere Ausprägung der Familiensprache mit schlechterer Leistung im Leseverständnistest einhergeht, auch bei Kontrolle des individuellen Migrationshintergrundes.

2. Methoden

2.1. Versuchspersonen

An der Studie nahmen insgesamt 946 SuS teil, davon 434 Mädchen und 497 Jungen. 15 Personen verzichteten auf die Nennung ihres Geschlechts. In drei der Klassen nutzten insgesamt 15 SuS ihre Option, nicht an der Studie teilzunehmen, ansonsten erklärten sich alle SuS zur Teilnahme bereit. Ebenso gab es nur wenige Ausfälle ($n = 8$) aufgrund offensichtlicher fehlender Ernsthaftigkeit. Diese Fälle wurden nicht in den vollständigen Datensatz aufgenommen. Es nahmen 44 Klassen aus acht Schulen in drei Städten teil, davon 33 aus Rheinland-Pfalz (Speyer und Ludwigshafen) und 11 aus Baden-Württemberg (Mannheim). Die Anwerbung erfolgte durch persönliche Vorsprache bei den Rektoren der Schulen. Dabei wurden das Thema der Diplomarbeit und der geplante Ablauf der Untersuchung vorgestellt, sowie der Fragebogen, die vorbereitete Elterninformation und die Anträge bei den zuständigen Behörden vorgelegt. Der Nutzen für die teilnehmenden Schulen wurde dadurch gewährleistet, dass den Schulen individuelles Feedback der Werte ihrer Klassen in Aussicht gestellt wurde, die sie auch nach den Sommerferien erhielten.

Die durchschnittliche Klassengröße betrug 21.50 ($SD = 3,99$) und variierte zwischen 14 und 28 SuS. Im Durchschnitt waren die Versuchsteilnehmer 14.11 ($SD = 1.08$) Jahre alt. Die Versuchspersonen verteilen sich über drei Schulformen und drei Jahrgangsstufen (Tabelle 2).

Tabelle 2
Versuchspersonen nach Klassenstufe und Schulform

Klassenstufe	7	8	9	Gesamt
HS	6 (106)	4 (71)	3 (52)	13 (229)
RS	12 (288)	8 (188)	5 (112)	25 (588)
GYM	2 (40)	1 (15)	3 (74)	6 (129)
Gesamt	20 (434)	13 (274)	11 (238)	946

Anmerkungen. Die Gesamtanzahl der Schülerinnen und Schüler steht in Klammern. HS = Hauptschule, RS = Realschule, GYM = Gymnasium.

Die Verteilung der Klassenstufen und Jahrgängen ist uneinheitlich. Es wird deutlich, dass Realschulklassen überrepräsentiert sind. Gymnasiasten sind hier dagegen mit nur sechs

Klassen (13.6 % der SuS) deutlich unterrepräsentiert. Bei den Jahrgangsstufen ist die Verteilung ebenfalls uneinheitlich, die siebte Stufe ist hier mit 20 Klassen überrepräsentiert.

2.2. Überblick

Die Untersuchung war als quasiexperimentelle Feldstudie angelegt, in der die SuS in ihren natürlichen Schulklassen untersucht wurden. Im Mittelpunkt dieser Studie stehen absolute und soziale Fähigkeitsselbstkonzepte in Deutsch, die hier als abhängige Variablen untersucht werden. Als unabhängige Variablen werden hier die soziale Bezugsnormorientierung, die wahrgenommene soziale Bezugsnormorientierung, die Sprachverwendung, sowie ein Leistungsmaß erhoben (Leseverständnistest). Die Daten für die Analysen werden sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene berücksichtigt.

2.3. Material

Grundlage der Studie war ein aus zwei Seiten bestehender, beidseitig bedruckter Fragebogen und ergänzend ein Leseverständnistest. Die Materialien wurden zusammengeheftet verteilt. Auf der ersten Seite wurde die Jahrgangsstufe, die Schulform, Alter und das Geschlecht erfragt. Dem anschließend wurde erläutert, wie die Fragen zum Fähigkeitsselbstkonzept beantwortet werden sollen, die dann auf der zweiten Seite erfragt wurden.

2.3.1. Fähigkeitsselbstkonzeptfragebogen

Die Fähigkeitsselbstkonzepte wurden mittels einer fachspezifisch adaptierten Version der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) von Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2002) erfasst. Damit unterscheiden sich die hier erhobenen Fähigkeitsselbstkonzepte inhaltlich von den Skalen, die in den zuvor erwähnten Studien zum BFLPE verwendet wurden. Fähigkeitsselbstkonzepte werden beispielsweise in den PISA-Studien mit der Kurzfassung des *Self Description Questionnaire II* (SDQ II) von Marsh (1990) erfasst. Bei PISA 2000 wurden mit jeweils drei Fragen das verbale, das mathematische und das akademische Fähigkeitsselbstkonzept erhoben. Dort wird in je einer Frage eher die Schulnote erfragt (z.B. „Im Fach Deutsch bekomme ich gute Noten“). Die Verwendung der SESSKO in dieser Studie wird dagegen damit begründet, dass die Selbstkonzepte ohne expliziten Bezug auf die Schulnoten erfasst werden, da diese eher Rückmeldungen erbrachter Leistungen als subjektive Selbsteinschätzungen darstellen. Unter dem Fähigkeitsselbstkonzept verstehen die Autoren der SESSKO eindeutig die kognitiven Repräsentationen eigener

Fähigkeiten und schließen affektive Inhalte aus den Items aus. Die kognitiven Einschätzungen der eigenen Fähigkeit werden in den SESSKO danach untergliedert, welche Referenzrahmen die Basis des Urteils bilden. Die hierzu verwendeten Bezugsnormen sozial, kriterial und individuell werden durch eine absolute Einschätzung ergänzt. Da soziale Vergleichsprozesse im Mittelpunkt der Arbeit stehen wurde neben der Skala *absolut* die Skala *sozial* für die Erhebung ausgewählt. Items der sozialen Bezugsnorm („Ich denke, ich bin für die Schule...weniger begabt...begabter als meine Mitschüler/-innen“) erfragen vergleichende Selbsteinschätzungen. Die Skala zur absoluten Selbsteinschätzung ist unspezifisch, da die Itemformulierung nicht die Verwendung einer bestimmten Bezugsnorm nahelegt („Ich bin für die Schule...nicht begabt...sehr begabt“). Die Skalen erfassen das absolute Fähigkeitsselbstkonzept mit fünf Items und das soziale Fähigkeitsselbstkonzept mit sechs Items, jeweils in geblockter Form. Zur Modifikation der SESSKO für das Schulfach Deutsch wird nur das Wort „Schule“ durch „Deutsch“ ersetzt.

Das Antwortformat der Items ist fünfstufig. Die Antwortkategorien sind jeweils inhaltlich auf die Items ausgerichtet. Die mittlere Antwortkategorie entspricht einer *weder/noch* -Kategorie. Der Skalenwert einer Person wird aus der Summe der gegebenen Antworten berechnet, dividiert durch die Zahl der beantworteten Fragen. Dadurch bewegt sich der individuelle Skalenwert zwischen 1 und 5. Um valide Skalensummenwerte zu erhalten, mussten mindestens vier Items von den Probanden beantwortet werden. Personen, die weniger als vier Items einer Skala beantworteten, sind nicht in die späteren Berechnungen eingegangen. Die interne Konsistenz der Skalen, berechnet über den Cronbach- α -Koeffizienten, wird in Tabelle 3 vorgestellt, dazu die jeweils trennschärfsten Items.

Tabelle 3
Itembeispiele und interne Konsistenzen der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (Fähigkeitsselbstkonzept) für das Schulfach Deutsch

Fähigkeits- selbstkonzept	Beispielitem	Trennschärfe	Interne Konsistenz
absolut	Neues in Deutsch zu lernen fällt mir...schwer (1) vs. leicht (5)	.67	.85
sozial	Ich kann in Deutsch... weniger als meine Mitschüler(innen) (1) vs. mehr als meine Mitschüler(innen) (5)	.76	.90

Die Ergebnisse zeigen, dass eine zufriedenstellende interne Konsistenz erreicht wird. Die interne Konsistenz fällt hier für das soziale Fähigkeitsselbstkonzept etwas höher aus, als für das absolute ($\alpha = .90$ vs. $.85$).

2.3.2. Fragen zu Note und Förderunterricht

Die SuS sollten angeben, welche Noten sie im Halbjahreszeugnis im Fach Deutsch erhalten haben. Da die Erhebung vor der Kenntnis der Note im aktuellen Schuljahr stattfand, sind Veränderungen hierbei nicht berücksichtigt worden. Die Erhebung der Noten dient der Feststellung des Zusammenhangs mit den Skalen zum Fähigkeitsselbstkonzept. Der möglichen Einschränkung, dass die SuS hierbei ihre Noten nicht wahrheitsgemäß wiedergeben, widerspricht der empirische Nachweis (Dickhäuser & Plenter, 2005), dass diese Angaben ausreichend zuverlässig sind. Wenn die SuS sich unsicher waren und eine kombinierte Note angaben, wurde der Wert hier stets zugunsten der besseren Note gerundet. Der Notendurchschnitt beträgt insgesamt 3.08 ($SD = 0.8$). Die besten Noten werden hier im Mittel von den Gymnasiasten berichtet ($M = 2.59$, $SD = 0.74$). Bei den SuS in den Realschulen beträgt der Notendurchschnitt 3.17 ($SD = 0.77$), in den Hauptschulen 3.11 ($SD = 0.82$).

Die Frage zu der Teilnahme an Förderunterricht in Deutsch, die hier noch erfasst wurde, soll Aufschluss darüber geben, inwiefern die Schulen Fördermaßnahmen anbieten, ist aber nicht relevant für die Überprüfung der Hypothesen.

2.3.3. Bezugsnormorientierung und wahrgenommene Bezugsnormorientierung

Die drei Fragen zur sozialen Bezugsnormorientierung stammen aus einer Arbeit von Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2004). Die drei Fragen zur wahrgenommenen sozialen Bezugsnormorientierung der Lehrerinnen und Lehrer wurden für das Fach Deutsch modifiziert und entstammen dem Wortstamm nach der Arbeit von Plenter (2004). Das Antwortformat der Items ist fünfstufig und reicht von 1 = *stimmt gar nicht* bis zu 5 = *stimmt genau*. Die mittlere Antwortkategorie lautet *weder/noch*. Der Skalenwert einer Person wird aus der Summe der gegebenen Antworten berechnet, dividiert durch die Zahl der beantworteten Fragen. Um eine valide Einschätzung zu erhalten, werden zur Berechnung der Hypothesen nur Skalenwerte verwendet, die sich vollständig aus je drei beantworteten Items

zusammensetzen. Die Items und die interne Konsistenz der Skalen, berechnet mit dem Cronbach- α -Koeffizienten, werden in Tabelle 4 und 5 vorgestellt.

Tabelle 4

Itemformulierungen und interne Konsistenz der Skala „soziale Bezugsnormorientierung des Schülers“

Was ist für Dich in Deutsch eine „gute Leistung“?

Eine gute Leistung in Deutsch ist, ...

...wenn sie besser ist als die Leistung der anderen

...wenn man mehr Aufgaben richtig hat als die Klassenkameraden.

...wenn man besser ist als andere in der Klasse.

Cronbachs $\alpha = .75$

Tabelle 5

Itemformulierungen und interne Konsistenz der Skala „wahrgenommene soziale Bezugsnormorientierung des Lehrerinnen und Lehrer“

Was ist für Dein(e)n Deutschlehrer(in) eine „gute Leistung“?

Eine gute Leistung in Deutsch ist, ...

...wenn sie besser ist als die Leistung der anderen.

...wenn man mehr Aufgaben richtig hat als die Klassenkameraden.

...wenn man besser ist als andere in der Klasse.

Cronbachs $\alpha = .81$

Beide Skalen erreichen, angesichts der geringen Itemanzahl, eine zufrieden stellende interne Konsistenz von .75 und .81, wobei in dieser Studie die Reliabilität der wahrgenommenen sozialen Bezugsnormorientierung im Vordergrund steht. Die Skala „wahrgenommene soziale Bezugsnormorientierung des Lehrers“ wird für die Hypothesentestung als mittlere aggregierte Schülerwahrnehmung in der Schulklasse verwendet. Dieser Skalenwert wird aus der Summe der individuellen Wahrnehmungen berechnet, dividiert durch die Zahl der SuS in den Klassen. Dadurch bewegt sich auch dieser

aggregierte Koeffizient zwischen 1 und 5 und ist analog zu dem Itemformat auf Individual-ebene interpretierbar.

2.3.4. Fragen zu Sprachlichkeit und Migrationshintergrund

Die Versuchsteilnehmer wurden gebeten, die Sprachen zu nennen, die sie generell sprechen. Sie konnten dabei jeder Sprache eine Zahl zuweisen, die sie dann, synonym für die jeweilige Sprache, für die weitere Beantwortung verwenden konnten. Ein Teil der Fragen zu den Sprachen der SuS entstammt den Empfehlungen von Chlosta und Ostermann (2005) zu der Erstellung eines Sprachenprofils. Diese wurden noch durch weitere Fragen ergänzt. Die differenzierte Erfassung der gesprochenen Sprachen wird hier bevorzugt, da damit zuverlässigere Informationen für die Analysen zur Verfügung stehen. In Tabelle 6 werden die Fragen vorgestellt.

Tabelle 6
Itemformulierungen zu Erfassung der Sprachverwendung

-
1. Welche Sprache sprichst Du meistens mit Deiner Mutter?
 2. Welche Sprache sprichst Du meistens mit Deinem Vater?
 3. Welche Sprache sprichst Du meistens mit Deinen Geschwistern?
 4. Welche Sprache sprichst Du meistens mit Deinen anderen Verwandten?
 5. Welche Sprache sprichst Du meistens mit Deinen Schulfreunden?
 6. Welche Sprache sprichst Du meistens mit Deinen anderen Freunden?
 7. Welche Sprache sprichst Du insgesamt am häufigsten?
 8. Welche Sprache sprichst Du am liebsten?
 9. Welche Sprache sprichst Du am besten?
-

Die Antworten auf die Fragen zur Familiensprache, wurden jeweils entweder per Nummer oder ausgeschrieben abgefragt. Bei der Dateneingabe wurde die Nennung einzelner Sprachen zunächst spezifisch erfasst. In einem weiteren Schritt wurden die Antworten schließlich dichotom kategorisiert (0 = Deutsch, 1 = andere als Deutsch). Da in der Literatur

die Bedeutung der Familiensprache für Kompetenzen im Vordergrund steht, beinhaltet die zur Überprüfung der Hypothesen dieser Arbeit konzipierte Skala „Familiensprache“ nur die Fragen 1 bis 4. Der Skalenwert einer Person wird aus der Summe der gegebenen Antworten berechnet, dividiert durch die Zahl der beantworteten Fragen. Dadurch bewegt sich der individuelle Skalenwert zwischen 0 und 1. Fehlende Werte können, ungeachtet der individuellen Motivation, dadurch auftreten, dass bestimmte Familienmitglieder als Kommunikationspartner nicht zur Verfügung stehen. Zu diesem Zweck gibt es die Option *keine Antwort möglich*. Die anderen Werte gewinnen dadurch relativ an Gewicht, was dadurch gerechtfertigt ist, dass die anderen Familienmitglieder dadurch als potentielle Kommunikationspartner bedeutender werden. Personen, die in keiner Kategorie angeben, meistens eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen, erhalten in der Skala also den Wert 0. Je höher der Skalenwert ausfällt, desto häufiger wird mit Familienmitgliedern eine andere Familiensprache als Deutsch gesprochen.

Für die Darstellung, welche Sprachen meistens gesprochen werden, werden im Folgenden nur die Kinder berücksichtigt, für die hier ein Migrationshintergrund angenommen wird ($N = 522$, 55.3 % aller Personen). Voraussetzung dafür ist zunächst mindestens eines der folgenden Merkmale: Vater oder Mutter im Ausland geboren, eigene Migrationserfahrung oder eine andere Staatsbürgerschaft als die Deutsche. Die Fragen hiernach finden auch bei PISA zur Erfassung des Migrationshintergrundes Verwendung und wurden hier im Anschluss an die Fragen zur Familiensprache gestellt. Im Fall von Mehrfachnennungen bei der Frage zu der Staatsbürgerschaft zählte in diesem Zusammenhang die nicht-deutsche Staatsbürgerschaft. Ein Teil der SuS gab an, nicht genau zu wissen, welche Staatsbürgerschaft sie besitzen. Dieses Problem zeigt auf, dass selbst scheinbar objektive Kriterien zur Erfassung des Migrationshintergrundes nicht zwingend reliabel sind. Den betreffenden SuS wurde in dieser Studie empfohlen, nach bestem Wissen zu urteilen.

Ergänzt wird die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch durch die SuS, welche angeben, in der Familie auch eine andere Sprache zu sprechen ($N = 16$) ohne dass sie die klassischen Kriterien zur Erfassung des Migrationshintergrundes erfüllen. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn die Eltern und die Kinder zwar selbst in Deutschland geboren sind, aber dennoch die Sprache der Herkunftskultur pflegen. Chlosta und Ostermann (2005) weisen ausdrücklich darauf hin, dass es wichtig ist, auch diese Gruppe zu berücksichtigen, wenn Mehrsprachigkeit für die Fragestellung einer Arbeit von Bedeutung ist.

Ein Problem bei der Aufbereitung der Daten bestand darin, dass 47,3 Prozent der SuS, trotz der Instruktion sich eindeutig für eine bestimmte Sprache zu entscheiden, bei einer oder mehr Fragen zwei Sprachen nannten. Vereinzelte Gespräche mit den SuS ergaben, dass dies nicht nur der Schwierigkeit geschuldet war, sich auf die „meistens“ gesprochene Frage festzulegen. Ein Teil der SuS gab dabei an, zwei Sprachen in Mischformen zu sprechen. Aus theoretischen Überlegungen heraus, erhielten die SuS bei Mehrfachantworten den Wert 1 auf dem jeweiligen Item, da es sich bei Mischsprachen genommen nicht um die deutsche Sprache handelt und bei annähernder Zweisprachigkeit nicht von einem kompetenten Bilingualismus ausgegangen wird (siehe Kapitel 1.6.4). Um diese Information für weitere Analysen jedoch nutzbar zu machen, wurde die summierte Anzahl der Mehrfachantworten für jeden Versuchsteilnehmer berechnet, was für diese Arbeit allerdings nicht weiter von Bedeutung ist.

Die hier verwendete Skala wurde bislang nicht anhand statistischer Gütekriterien überprüft. Die alleinige Berechnung eines Stabilitätskoeffizienten kann dabei kein zufrieden stellendes Qualitätskriterium der Skala sein, da die Verwendung einzelner Sprachen mit verschiedenen Personen kein homogenes Merkmal darstellt. Interessanterweise wird hier dennoch eine mittlere interne Konsistenz erzielt (Cronbachs $\alpha = .65$), was wohl daran liegt, dass häufig beide Eltern der SuS einen Migrationshintergrund aufweisen (in 70.1 % der Fälle). Dass die Verwendung der Sprachen in den Familien bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht einheitlich ist, zeigt die Darstellung in Tabelle 7.

Tabelle 7
Gesprochene Sprachen, differenziert nach Familienmitgliedern, in Prozent und absolut (in Klammern)

Adressat	Deutsch	Andere Sprache	fehlende Angabe
Mutter	30.3 (163)	68.4 (368)	1.3 (7)
Vater	30.9 (166)	64.1 (345)	5.0 (27)
Geschwister	61.9 (333)	30.3 (163)	7.8 (42)
Verwandte	26.6 (143)	72.5 (390)	0.9 (5)

Die Differenziertheit der Antworten zeigt sich am deutlichsten darin, dass die SuS ungefähr doppelt so häufig angeben, mit ihren Geschwistern Deutsch zu reden, wie mit ihren Eltern oder Verwandten. Durch diese Darstellung soll deutlich werden, dass es nicht ausreicht, mit nur einer Frage die allgemeine Familiensprache zu erfassen. Bei einer unspezifischen Erfassung geht Information verloren. Die inhaltliche Validität der Skala sollte dadurch gegeben sein, dass alle Familienmitglieder erfasst werden, wobei hier die Kernfamilie (Mutter, Vater, Geschwister) im Vordergrund steht. Die Kriteriumsvalidität der hier erstmalig verwendeten Skala lässt sich dadurch bestimmen, wie hoch sie mit anderen Indikatoren korreliert, die sich auch auf sprachliche Merkmale beziehen und damit Aufschluss über die konvergente Validität geben. Da die Kriterien hier dichotom sind, wird der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman zu der Berechnung verwendet (Tabelle 8). Genaugenommen müsste eine punktbiseriale Korrelation berechnet werden, die bei dem hier verwendeten Programm (SPSS 14) allerdings nicht zur Verfügung steht. Entsprechend der Empfehlung von Bühl (2006) kann die Rangkorrelation nach Spearman als angemessene Alternative dienen.

Tabelle 8
Korrelation der Skala Familiensprache mit sprachlichen Zielvariablen

	KMH	MAX	LOVE	BEST	PEER	FRIEND
Familiensprache	.79	.62	.61	.57	.36	.46
N	937	932	921	929	933	933

Kind mit Migrationshintergrund (KMh; 1 = ja); Welche Sprache sprichst Du insgesamt am häufigsten? (MAX); Welche Sprache sprichst Du am liebsten? (LOVE); Welche Sprache sprichst Du am besten? (BEST); Welche Sprache sprichst Du meistens mit Deinen Schulfreunden? (PEER); Welche Sprache sprichst Du meistens mit Deinen anderen Freunden? (FRIEND).

Alle Korrelationen sind hochsignifikant von Null verschieden. Den höchsten Zusammenhang weist die Skala mit dem individuellen Migrationshintergrund auf (.79), was in der natürlichen Konfundierung beider Variablen begründet liegt. Der Zusammenhang mit der meistgesprochenen Sprache (.62) erklärt sich durch die semantische Übereinstimmung, den die Variablen teilen. Weiter zeigt sich, dass die Skala auch mittelhoch mit affektiven Komponenten (.61, LOVE) und mit Kompetenzeinschätzungen (.57, BEST) korreliert. Geringere Übereinstimmungen finden sich bei den Variablen PEER (.36) und FRIEND (.46).

Die hier dargestellten Zusammenhänge zeigen, dass der Indikator Familiensprache die Verwendung der Sprache zufrieden stellend abbildet.

In dieser Studie wird die Variable Familiensprache auch als Kontextmerkmal verwendet. Zu diesem Zweck wird ein Index auf Klassenebene gebildet. Die Summe der individuellen Ausprägungen auf der Familiensprache wird dafür durch die Anzahl der SuS in der Klasse dividiert. Dadurch bewegt sich der Skalenwert wiederum zwischen 0 und 1. Je höher hier der Skalenwert ausfällt, desto häufiger sprechen die SuS in der Klasse mit ihrer Familie eine andere Sprache als Deutsch. Der Vorteil eines solchen Indikators gegenüber einem Wert, der nur den relativen Anteil von SuS mit Migrationshintergrund beschreibt, sollte darin liegen, dass er genauer darüber Auskunft gibt, wie vital der Migrationshintergrund der SuS ist. Empirisch findet sich in dieser Studie eine Korrelation beider Variablen auf Klassenebene von .91 ($n = 44$), was in dieser Stichprobe auf eine sehr hohe Konfundierung beider Merkmale hinweist. Derart enge Zusammenhänge sind allerdings generell nicht zwingend. Es ist theoretisch durchaus denkbar, dass in zwei Klassen mit dem gleichen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, völlig unterschiedliche Werte in der aggregierten Familiensprache erzielt werden.

2.3.5. Leseverständnistest

Zur Erfassung einer möglichst objektiven und zuverlässigen Basiskompetenz im deutschsprachigen Bereich wurde hier der Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 6-12 (LGVT 6-12; Schneider, Schlagmüller & Ennemoser 2007) verwendet. Dieser Test wurde ausgewählt, weil er für Gruppenuntersuchungen geeignet ist und zudem auch nur maximal 10 Minuten Durchführungszeit benötigt. Die Auswertung erfolgte dem Manual entsprechend. Dabei ist erwähnenswert, dass bei dem Leseverständnis eine Ratekorrektur vorgenommen wird. Die Anzahl der gelesenen Wörter (Lesegeschwindigkeit) wird durch die SuS selbst angegeben, indem die zuletzt gelesene Zeile markiert wird. Aus zwei Gründen wird in dieser Studie nur der Punktwert im Leseverständnis als Leistungsindikator verwendet:

1. Die im Manual aufgeführte Validität des Leseverständnisses (Korrelation von .59 mit dem PISA 2000-Leseverständnistest) fällt gegenüber der Validität der Lesegeschwindigkeit (.35) in diesem Zusammenhang höher aus.
2. Der Punktwert der Lesegeschwindigkeit ist bei den hier durchgeführten Gruppenuntersuchungen anfälliger für Verfälschungstendenzen durch die SuS.

2.4. Durchführung

Die Datenerhebung wurde im Zeitraum von Ende Mai bis Anfang Juli 2008 durchgeführt. Aufgrund der verschiedenen Termine der Sommerferien in den Bundesländern, fand die Untersuchung jeweils am Ende des Schuljahres statt. Die Studie war darauf angelegt, möglichst wenig Unterrichtszeit zu beanspruchen, so dass immer in einer einzelnen Schulstunde erhoben werden konnte. Meistens war dabei eine Lehrerin oder ein Lehrer anwesend.

Obwohl die SuS und ihre Erziehungsberechtigten bereits vor der Untersuchung über die Studie informiert worden sind, erhielten sie zu Beginn stets die Gelegenheit die Teilnahme zu verweigern. Gleichzeitig wurde die Vertraulichkeit der Datenverwendung garantiert. Um sie dennoch zu motivieren, wurde darauf hingewiesen, dass die Untersuchung auch für sie selbst interessant ist und sie, zwar nicht individuell, aber als Klasse, eine Rückmeldung erhalten. Die SuS erhielten zwar keine Bezahlung, hatten aber nach Beendigung der Studie die Möglichkeit, sich über den Zweck der Studie zu informieren, die richtigen Antworten im Leseverständnistest zu erfahren und ihre eigene Meinung zu dem Thema zu äußern. Besonders zum Thema Sprachverwendung entstanden darauf teilweise engagierte Diskussionen.

Die Instruktionen erfolgten in ähnlichem Wortlaut, waren aber, je nach Bedarf in der jeweiligen Klasse, unterschiedlich ausführlich. Durch den Aufbau des Fragebogens war die Reihenfolge so festgelegt, dass die SuS als erstes die Fragen zum Fähigkeitsselbstkonzept beantworteten. Der Leseverständnistest schloss die Erhebung stets ab. Dabei wurde die Instruktion des LGVT 6-12 wörtlich vorgelesen und das Prinzip der Unterstreichung in den Klammern ergänzend an der Tafel demonstriert. Die vier Minuten Bearbeitungszeit wurden mit einer Stoppuhr gemessen. Während der Bearbeitungszeit wurde gelegentlich daran erinnert, die Fragebögen möglichst selbstständig zu bearbeiten. Wenn Lehrerinnen oder Lehrer bei der Erhebung anwesend waren, motivierten diese die SuS zusätzlich zur gewissenhaften Mitarbeit. Dennoch ist davon auszugehen, dass gelegentliches Abschreiben nicht erkannt wurde. Von einer größeren Einschränkung der Interpretationsmöglichkeit der Daten ist dabei aber nicht auszugehen.

3. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich in vier Abschnitte. In Kapitel 3.1. werden die deskriptiven Befunde und in Kapitel 3.2. die Korrelationen der zentralen Variablen vorgestellt. Darauf aufbauend wird der lineare Zusammenhang zwischen der Leistung im Leseverständnistest und den Fähigkeitsselbstkonzepten dargestellt (Kapitel 3.3.). Die Ergebnisse zu der Prüfung der Hypothesen werden abschließend einzeln vorgestellt (Kapitel 3.4.).

3.1. Deskriptive und korrelative Befunde

3.1.1. Leistungstest

Die Auswertung des Leseverständnistests ergibt, dass von den insgesamt 934 SuS, die den Test bearbeiteten, ein Mittelwert von 8,71 Punkten ($SD = 4,83$) erreicht wird. Theoretisch ist ein Wertebereich von -23 bis 46 erreichbar. Der Wertebereich dieser Stichprobe dieser Stichprobe beträgt -4 bis 29. Nur 1,7 Prozent der SuS erzielen hier weniger als Null Punkte. Tabelle 9 zeigt, welche Ergebnisse jeweils in den Klassenstufen der verschiedenen Schulformen erzielt wurden.

Tabelle 9

Mittelwerte im Leseverständnistest, die Standardabweichungen (in Klammern) und die jeweilige Anzahl von Testpersonen aufgeführt, getrennt nach Klassenstufe und Schulform

Klassenstufe	7	8	9
Schulform			
HS	6,22 (3,83) $N = 104$	5,78 (4,34) $N = 68$	6,92 (4,15) $N = 50$
RS	8,03 (4,43) $N = 284$	8,98 (4,42) $N = 188$	10,09 (4,49) $N = 111$
GYM	12,93 (4,17) $N = 40$	12,93 (4,17) $N = 15$	13,65 (4,76) $N = 74$

Anmerkung. HS = Hauptschule, RS = Realschule, GYM = Gymnasium.

Erwartungsgemäß gehen eine höhere Jahrgangsstufe und eine höhere Schulform mit höheren Punktwerten einher. Die einzige Ausnahme in diesem Muster findet sich in der Hauptschule

zwischen dem 7. und 8. Jahrgang. Hier erzielen die Achtklässler im Mittel weniger Punkte als die Siebtklässler. Die hier dargestellten Differenzen zwischen den Schulformen lassen sich auch mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse auf ihre Bedeutsamkeit prüfen. Dabei wird die Schulform als unabhängige Variable aufgenommen, die abhängige Variable sind die erzielten Punkte im Leseverständnistest. Der hochsignifikante Haupteffekt der Schulform auf die Anzahl erzielter Testpunkte ($F [2; 933] = 92,99, p < .001$) bestätigt die Annahme deutlicher Leistungsunterschiede. Differenzierte Analysen, welche die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen überprüfen, wurden mittels T-Tests durchgeführt. Die Vergleiche zwischen Haupt- und Realschule ($T [803] = 7,18, p < .001$), zwischen Hauptschule und des Gymnasiums ($T [349] = 14,05, p < .001$), sowie zwischen Realschule und Gymnasium ($T [710] = 9,52, p < .001$) zeigen, dass zwischen jeder Schulform signifikante Mittelwertdifferenzen in der Testleistung bestehen. Auf die gleiche Weise werden die Leistungen auf verschiedenen Klassenstufen geprüft. Der hochsignifikante Haupteffekt der Jahrgangsstufe einer einfaktoriellen Varianzanalyse auf die Anzahl erzielter Testpunkte ($F [2; 933] = 23,84, p < .001$) bestätigt die Annahme deutlicher Leistungsunterschiede auch hier. Differenzierte Vergleiche mittels T-Tests, ergeben allerdings einen nicht signifikanten Unterschied zwischen der 7. und 8. Jahrgangsstufe ($T = 1,34$). Die Unterschiede zwischen der 7. und 9. ($T [349] = 14,05, p < .001$), sowie zwischen der 8. und 9. Jahrgangsstufe, sind allerdings signifikant. ($T [661] = 6,53, p < .001$). Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass die hier erfasste Testleistung erwartungsgemäße Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen und den Jahrgängen abbildet, ausgenommen zwischen der 7. und der 8. Jahrgangsstufe.

Der Mittelwert der aggregierten Klassenleistung beträgt 8.62 (SD = 2.48) und variiert zwischen 4.67 und 14.41. Die Verteilung der Werte wird anhand Abbildung 4 deutlich.

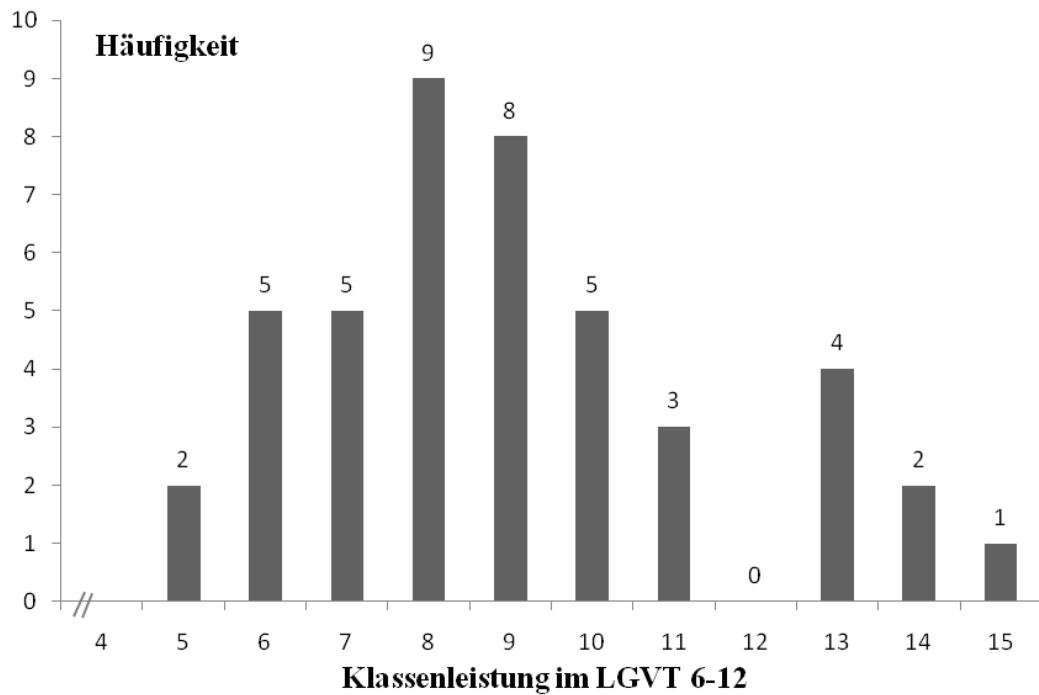


Abbildung 4. Die Klassenmittelwerte im Leseverständnistest (LGVT 6-12)

In dieser Darstellung liegen die Intervalle jeweils zwischen zwei ganzen Werten. Die Anzahl der Klassen in den Intervallen steht jeweils über diesen. Zwei Klassen erreichen demnach einen Wert zwischen 4.01 und 5.00 Punkten und eine Klasse erreicht mehr als 14 Punkte.

3.1.2. Fähigkeitsselbstkonzept und Bezugsnormorientierung

Die deskriptive Darstellung von Fähigkeitsselbstkonzepten, sozialer Bezugsnormorientierung und wahrgenommener sozialer Bezugsnormorientierung erfolgt hier auf Individualebene und nicht für jede Klasse getrennt. Der Wertebereich der Skalen reicht von 1-5. Die Werte wurden zusätzlich mittels einfaktoriellen Varianzanalysen auf Unterschiede zwischen den Schulformen geprüft. Tabelle 10 zeigt die Ergebnisse.

Tabelle 10

Mittelwerte, Standardabweichung (in Klammern) und Varianzanalyse (F) der Fähigkeitsselbstkonzepte (FSK), sowie der sozialen Bezugsnormorientierung (BNO) und der wahrgenommenen sozialen Bezugsnormorientierung der Lehrerinnen und Lehrer (WBNO), differenziert nach Schulformen.

Schulform	FSK absolut	FSK sozial	BNO	WBNO
Gesamt	3.57 (0.68)	3.37 (0.68)	3.25 (0.95)	3.28(1.00)
	<i>N</i> = 940	<i>N</i> = 940	<i>N</i> = 934	<i>N</i> = 930
HS	3.69 (0.67)	3.45 (0.73)	3.35 (0.97)	3.34 (0.94)
	<i>N</i> = 226	<i>N</i> = 226	<i>N</i> = 226	<i>N</i> = 224
RS	3.52 (0.68)	3.36 (0.63)	3.23 (0.95)	3.26 (1.05)
	<i>N</i> = 586	<i>N</i> = 586	<i>N</i> = 580	<i>N</i> = 581
GYM	3.63. (0.66)	3.28 (0.54)	3.15 (0.95)	3.26 (0.92)
	<i>N</i> = 128	<i>N</i> = 128	<i>N</i> = 128	<i>N</i> = 125
F	2, 937 = 5.80	2, 937 = 3.11	2, 931 = 2.01	2, 927 = 0.54
p	< .01	< .05	n. s.	n. s.

Anmerkung. HS = Hauptschule, RS = Realschule, GYM = Gymnasium.

Bei den Fähigkeitsselbstkonzepten zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen, bei den Bezugsnormorientierungen ($F = 2.01$) und der wahrgenommenen Bezugsnormorientierung ($F = 0.54$) dagegen nicht. Differenzierte Analysen wurden mittels T-Tests durchgeführt ($\alpha = 5\%$). Im absoluten Fähigkeitsselbstkonzept unterscheiden sich zwar Haupt- und Realschüler ($T [810] = 3.24, p < .01$), aber nicht mehr Hauptschüler und Gymnasiasten ($T = 0.805$), sowie Gymnasiasten und Realschüler ($T = 1.71$). Im sozialen Fähigkeitsselbstkonzept erzielen Hauptschüler signifikant höhere Werte als Gymnasiasten ($T [352] = 2.30, p < .05$), aber nicht als Realschüler ($T = 1.82$). Auch Realschüler und Gymnasiasten unterscheiden sich nicht signifikant ($T = 1,25$).

Die Werte zu der wahrgenommenen Bezugsnormorientierung sind hier noch wenig aussagekräftig, da hier besonders berücksichtigt werden muss, dass die SuS jeweils Ihre

Lehrerinnen und Lehrer einschätzen sollen. Der Mittelwert der aggregierten wahrgenommenen sozialer Bezugsnormorientierung beträgt 3.28 (SD = 0.33) und variiert zwischen 2.52 und 4.15. Die Verteilung der Werte wird anhand Abbildung 5 deutlich.

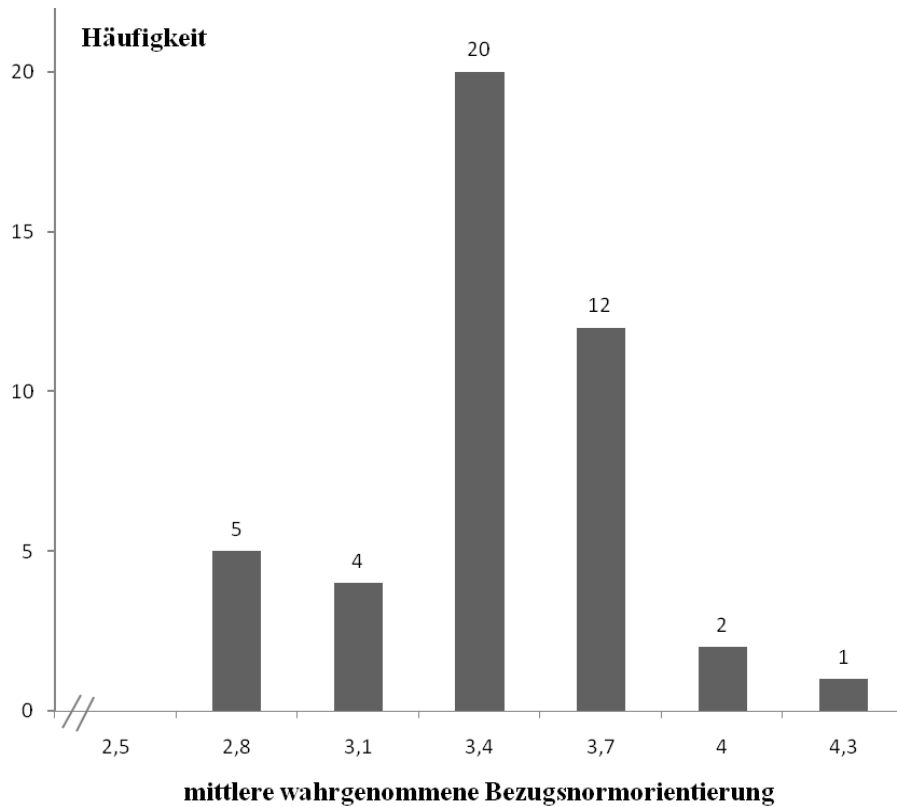


Abbildung 5. Die Klassenmittelwerte der wahrgenommenen sozialer Bezugsnormorientierung

Die Breite der Intervalle (0.3) entspricht etwa einer Standardabweichung. In fünf Klassen liegt demnach der Wert der wahrgenommenen sozialen Bezugsnormorientierung zwischen 2.5 und 2.8. In einer Klasse ist diese höher als 4.0. Die meisten Klassen ($n = 20$) liegen in dem Intervall von 3.1 bis 3.4.

3.1.3. Multilinguale Schulklassenkomposition

Klassen, in denen die SuS in ihrer Familie noch andere Sprachen als Deutsch sprechen, werden hier als multilingual bezeichnet und sind für die Testung einer Hypothese von Bedeutung. Der Mittelwert der aggregierten Familiensprache beträgt .33 (SD = .17) und variiert zwischen .00 und .64. Die Verteilung der Klassenmittelwerte wird in Abbildung 6 vorgestellt.

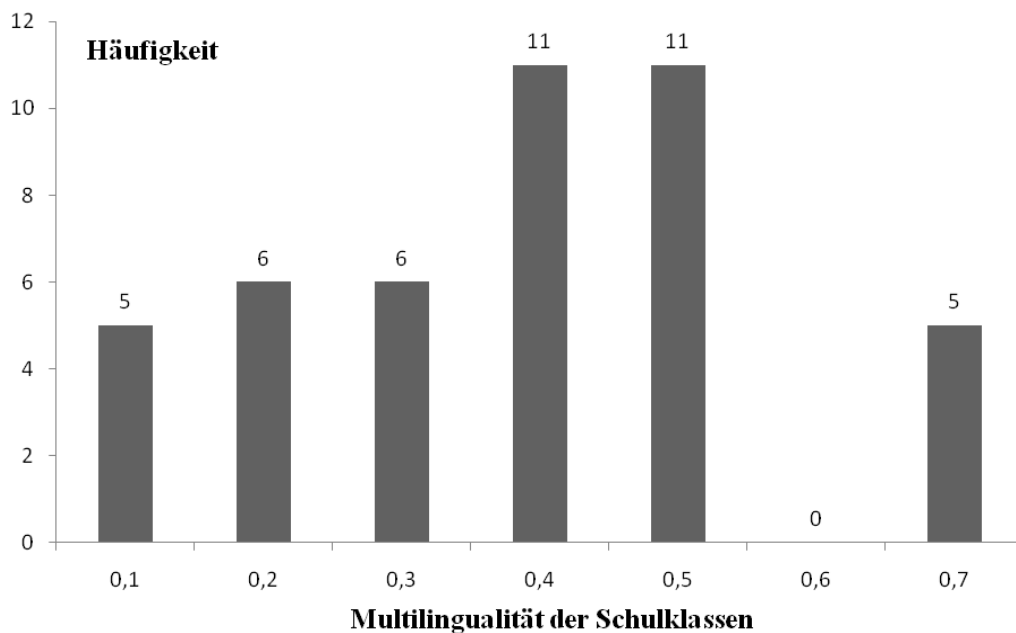


Abbildung 6. Die Klassenmittelwerte in der Skala „Familiensprache“

Die Hälfte der Klassen, die an der Studie teilgenommen haben ($n = 22$), befinden sich in dem Wertebereich von .3 und .5. der aggregierten Familiensprache. In fünf Klassen wird insgesamt sogar häufiger eine andere Familiensprache als Deutsch verwendet ($> .5$). Insgesamt zeigt sich, dass Mehrsprachigkeit in dieser Stichprobe häufig auftritt und die Mehrheit der Schulklassen dieser Stichprobe als multilingual bezeichnet werden können. Auch wenn SuS türkischer Herkunft mit insgesamt 195 Personen (20, 6 % der Gesamtstichprobe) hier die größte Gruppe unter den Personen mit Migrationshintergrund darstellen, zeigte sich doch eine große Vielfalt in der Sprachennennung. Insgesamt wurden mehr als 40 verschiedene Sprachen von den SuS genannt und in jeder Klasse, die von mehreren SuS mit Migrationshintergrund besucht wurde, wurden mindestens zwei verschiedene Sprachen angegeben.

3.2. Interkorrelationen

Die Interkorrelationen der Fähigkeitsselbstkonzepte und den Bezugsnormorientierungen ist aus Tabelle 11 abzulesen. Die Korrelationen mit der Schulnote basieren auf dem Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman, alle anderen auf dem Pearson-Produkt-Moment Korrelationskoeffizienten.

Tabelle 11

Interkorrelationen zwischen den Fähigkeitsselbstkonzepten, den Bezugsnormorientierungen und den Noten

	FSK absolut	FSK sozial	BNO	WBNO	Note
FSK	1	.71	.17	.10	-.50
FSK sozial		1	.25	.11	-.40
BNO sozial			1	.45	-.08
WBNO				1	-.05
Note					1

Anmerkungen. FSK = Fähigkeitsselbstkonzept, BNO = soziale Bezugsnormorientierung, WBNO = wahrgenommene soziale Bezugsnormorientierung. Fett gedruckte Koeffizienten sind signifikant ($p < .01$).

Der höchste Zusammenhang ergibt sich dabei mit $r = .71$ zwischen den Fähigkeitsselbstkonzepten. SuS, die ihre Fähigkeiten im sozialen Vergleich hoch einschätzen, haben auch tendenziell höhere absolute Fähigkeitsselbstkonzepte. Die wahrgenommene soziale Bezugsnormorientierung der Lehrerinnen und Lehrer korreliert mittelstark mit der individuellen sozialen Bezugsnormorientierung ($r = .45$). Die Aufnahme der Schulnote in diese Korrelationsmatrix dient der Darstellung des engen Zusammenhanges von Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmaßen. Auf individueller Ebene gehen gute Noten auch mit höheren Fähigkeitsselbstkonzepten einher, wobei der Zusammenhang mit dem absoluten Fähigkeitsselbstkonzept hier höher ist ($-.50$ vs. $.40$). Da die Variable Note hier nicht umgepolt wurde, sind die entsprechenden Korrelationskoeffizienten negativ. Der mittlere Zusammenhang der Leistung im Leseverständnistest mit den Fähigkeitsselbstkonzepten kann ebenfalls für alle Klassen berechnet werden. Dazu werden Mehrebenenanalysen verwendet.

3.3. Der Zusammenhang von Leistung und Fähigkeitsselbstkonzepten

Die Daten dieser Studie stammen von Individuen aus jeweils verschiedenen Schulklassen. Besonders bei der Untersuchung von Kontextbedingungen resultiert daraus, dass die SuS in ihren Klassen jeweils zusammengehörige Cluster bilden. Es ist daher anzunehmen, dass die Personen bezüglich einiger Merkmale systematische Ähnlichkeiten aufweisen. Aufgrund der daraus resultierenden hierarchischen Struktur der hier vorliegenden Daten (die SuS und ihre Schulklasse), müssen die Hypothesen mittels eines mehrebenenanalytischen Auswertungsverfahrens getestet werden. In dieser Arbeit wird das Hierarchical Linear Model (HLM) mit dem Programm HLM 6 (Raudenbush, Bryk, Cheong, Congdon, du Toit, 2004) für die Analysen verwendet. Mehrebenenanalytische Programme verwenden iterative Verfahren um die Parameter eines Modells aus der komplexen Datenstruktur zu ermitteln. Dabei berücksichtigen sie unterschiedliche Standardfehler innerhalb der Aggregateinheiten und damit die Abhängigkeit der Werte innerhalb der einzelnen Klassen. Regressionskoeffizienten einfacher Regressionsmodellen beinhalten dagegen uneindeutig interpretierbare Mischungen aus Effekten innerhalb und zwischen den Aggregateinheiten (siehe z.B. Ditton, 1998).

Die Schätzungen der Modellparameter erfolgen also jeweils auf Grundlage der Individualdaten, der Klassendaten und der Gesamtstichprobe. In Abhängigkeit von der Verwendung einzelner Prädiktoren erhalten diese Informationen ein unterschiedliches Gewicht, je nach statistischer Zuverlässigkeit und Varianz der Parameter. Daher kann das Hinzufügen weiterer Prädiktoren in ein Modell die jeweils anderen Parameter verändern. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse, die im Folgenden dargestellt werden, zu beachten.

Um bei der folgenden Analyse den Zusammenhang der Leistung im Leseverständnistest mit den Fähigkeitsselbstkonzepten der SuS in Zusammenhang zu setzen, wird die Leistung jeweils auf der Individualebene als Prädiktor eingeführt. Alle Parameter der Berechnungen wurden z-standardisiert ($M = 0$, $SD = 1$). Das Modell lautet:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * X_{ij} + r_{ij} + u_{0j} \quad (1)$$

Das Kriterium Y_{ij} repräsentiert dabei das Fähigkeitsselbstkonzept. β_{0j} beschreibt die mittlere Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts, β_{1j} als Steigungskoeffizient den linearen Zusammenhang von Leistung und Fähigkeitsselbstkonzept. r_{ij} steht für den individuellen und u_{0j} für den klassenspezifischen Fehlerterm. Weitere Einzelheiten zu der Modellbildung bei

mehrebenenanalytischen Verfahren werden bei der Prüfung der Hypothesen genauer dargestellt. Hier steht die durchschnittliche Steigung der Regressionsgraden in den Klassen im Mittelpunkt, die hier den mittleren Zusammenhang mit den Fähigkeitsselbstkonzepten auf Klassenebene darstellt. (Tabelle 12). Zusätzlich werden hier die Intraklassenkorrelationen (engl. Intra-class Correlation, ICC) bestimmt (siehe Raudenbush & Bryk, 2002) und der aufgeklärte Varianzanteil geschätzt (R^2).

Tabelle 12

Zusammenhang zwischen Leistung und Fähigkeitsselbstkonzept

Prädiktor	Leseverständnis	
	absolutes FSK	soziales FSK
Abhängige Variable		
Regressionssteigung	.17***	.13**
ICC	.05	.03
R^2	.03	.02

Anmerkungen. FSK = Fähigkeitsselbstkonzept, ICC = Intraklassenkorrelationen.

p < .01, *p < .001

Die Zusammenhänge sind hier erwartungsgemäß positiv und signifikant. Als mittlere Regressionssteigung ergibt sich für das absolute Fähigkeitsselbstkonzept ein Wert von .17 und für das soziale Fähigkeitsselbstkonzept ein Wert von .13. Diese Parameter sind etwas geringer als die bei der Berechnung der mittleren Korrelation, unterscheiden sich aber dennoch signifikant von Null. Inhaltlich bedeutet dies, dass innerhalb der Klassen höhere Fähigkeitsselbstkonzepte mit höheren Werten im Leseverständnistest einhergehen. Auf eine differenzierte Darstellung der Zusammenhänge, beispielsweise zwischen den Schulformen, wird hier angesichts der begrenzten Stichprobengröße verzichtet. Die Berechnung der Intra-Klassenkorrelation gibt Auskunft darüber, welchen Anteil die Unterschiede zwischen den Klassen an der Gesamtstreuung der Fähigkeitsselbstkonzepte haben. Berechnet wird dabei der Anteil der Varianz der Fähigkeitsselbstkonzepte, der auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen ist. Dieser beträgt hier 5 bzw. 3 Prozent und ist damit gering. Die Ergebnisse der Zusammenhangsmaße und zur Intra-Klassenkorrelation stehen allesamt in Einklang mit den Grundannahmen zum BFLPE, wonach die Fähigkeitsselbstkonzepte positiv mit der Leistung zusammenhängen, dabei aber vorrangig durch den Bezugsrahmen der Schule (bzw.

der Klasse) bestimmt sind. Dementsprechend variieren die Fähigkeitsselbstkonzepte in ihrer absoluten Ausprägung nicht hoch zwischen den Klassen.

Der Varianzanteil der Fähigkeitsselbstkonzepte, der durch die Punkte im Leseverständnistest aufgeklärt wird, beträgt hier nur 3 bzw. 2 Prozent. In zusätzlichen Berechnungen, wurde noch die Varianz ermittelt, die durch die Halbjahresnote aufgeklärt werden kann. Diese ist deutlich höher und beträgt 24 Prozent bei dem absoluten und 22 Prozent bei dem sozialen Fähigkeitsselbstkonzept. Die Berechnung des aufgeklärten Varianzanteiles entspricht bei HLM allerdings nicht genau dem R^2 , welches gewöhnlich von regressionsanalytischen Verfahren ermittelt wird. Hier wurde eine alternative Berechnung durchgeführt (siehe z.B. Schwippert, 2002). Dabei wurde die Fehlervarianz eines unkontrollierten Modells, mit der eines Modells in Beziehung gesetzt, in dem je ein Prädiktor eingeführt wurde.

3.4. Hypothesentestung

Die Hypothesen und die dazugehörigen Ergebnisse werden nun der Reihe nach dargestellt. Begonnen wird mit der Überprüfung des BFLPE für das Schulfach Deutsch.

3.4. 1. BFLPE auf die sprachlichen Leistungen

Die grundsätzlichen Voraussetzungen zur Überprüfung von BFLPE sind folgende: eine Stichprobe auf verschiedenen Hierarchieebenen, ein über Klassen oder Schulen hinweg vergleichbares, individuelles Leistungsmaß, die Erfassung des Fähigkeitsselbstkonzeptes und ein Indikator der Klassenleistung (siehe Marsh et al., 2008). Diese Bedingungen sind hier erfüllt. Die gleiche Leistungsvariable wird hier sowohl auf Individual-, als auch auf Aggregatebene verwendet. Das individuelle Fähigkeitsselbstkonzept wird in den Facetten absolut und sozial als Kriterium verwendet. Die Aggregateinheit oberhalb der Individualebene sind die Schulklassen. Damit findet hier ein zwei-Ebenenmodell Verwendung, unter der Annahme, dass der Klassenkontext den für diese Fragestellung angemessenen Rahmen bildet. Die Annahmen zum BFLPE (nach Marsh et al., 2008), die hier geprüft werden, lauten:

1. Positiver individueller Zusammenhang zwischen der individuellen Testleistung und dem Fähigkeitsselbstkonzept, unter Kontrolle der durchschnittlichen Klassenleistung.
2. Die mittlere Klassenleistung im Leseverständnis, bei Konstanzhaltung der individuellen Leistung, hat einen negativen Effekt auf das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch.

Die hier vorgestellte Modellierung der Hypothesen zum BFLPE folgt den Empfehlungen von Köller (2004). Dementsprechend erfolgt die Zentrierung der individuellen Leistungstestwerte am Gesamtmittelwert mittels z-Standardisierung ($M = 0$, $SD = 1$). Die Variablen auf Klassenebene sind analog dazu am Mittelwert aller Klassen zentriert.

Das Modell auf der ersten Ebene lautet:

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * X_{ij} + r_{ij} \quad (\text{Individualmodell}) \quad (2)$$

Der Parameter Y_{ij} steht hier für das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept, X_{ij} für die Leistung im Leseverständnistest von Schüler i in Klasse j . Der Koeffizient β_{0j} repräsentiert den Achsenabschnitt der Regressionsfunktion und stellt das mittlere Fähigkeitsselbstkonzept der Klasse dar. β_{1j} beschreibt als Steigungskoeffizient den linearen Zusammenhang von

Leistung und Fähigkeitsselbstkonzept. Für β_{0j} und β_{1j} lassen sich über alle Klassen hinweg Mittelwerte und Varianzen berechnen. Der Mittelwert der Parameter wird definiert als $E(\beta_{0j}) = \gamma_{00}$ und $E(\beta_{1j}) = \gamma_{10}$, deren Varianz als $V(\beta_{0j}) = \tau_{00}$ und $V(\beta_{1j}) = \tau_{11}$.

Auf der zweiten Ebene werden die Parameter in Abhängigkeit der mittleren Klassenleistung (W_{1j}) modelliert. Die Gleichung für den Klassenmittelwert im Fähigkeitsselbstkonzept lautet:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * W_{1j} + u_{0j} \quad (\text{Modell 2. Ebene}) \quad (3)$$

Die Funktion aus dem Achsenabschnittskoeffizienten γ_{00} , der mit γ_{01} gewichteten mittleren Klassenleistung W_{1j} und dem klassenspezifischen Fehlerterm u_{0j} , ergibt hier das mittlere Fähigkeitsselbstkonzept der Klasse (β_{0j}). Der Koeffizient γ_{00} stellt dabei den Mittelwert des Fähigkeitsselbstkonzepts aller Klassen dar, korrigiert um den Einfluss der mittleren Leistung. Für die Replikation des BFLPE auf das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept ist hier der Koeffizient γ_{01} von Bedeutung, welcher den Annahmen entsprechend signifikant negativ sein soll.

Zur simultanen Einbeziehung beider Ebenen wird das Modell der zweiten Ebene des Klassenmittelwerts in die Gleichung der ersten Ebene eingesetzt. Für die Überprüfung des BFLPE ergibt sich daraufhin folgendes Regressionsmodell für das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept (Y_{ij}) von Schüler i in Klasse j :

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * W_{1j} + \gamma_{10} * X_{ij} + u_{0j} + r_{ij} \quad (4)$$

Dieses kombinierte Modell beinhaltet eine individuellen (r_{ij}) und eine klassenspezifische Fehlerkomponente (u_{0j}), die für die Schätzung der Parameter berücksichtigt werden. Die Ergebnisse für den BFLPE in Deutsch sind in Tabelle 13 dargestellt. Zusätzlich wird der Zusammenhang der individuellen Leistung, bei Kontrolle der mittleren Klassenleistung, mit dem Kriterium Fähigkeitsselbstkonzept dargestellt.

Tabelle 13

Vorhersage der Fähigkeitsselbstkonzepte durch die Leistung auf Individual- und Gruppenebene

Abhängige Variable	absolutes FSK	soziales FSK
Leistungsstärke der Klasse	-.08*	-.16***
individuelle Testleistung	.20***	.18***

Anmerkungen: FSK = Fähigkeitsselbstkonzept.

*p < .05, ***p < .001

Die Ergebnisse erbringen den hypothesenkonformen Nachweis des BFLPE im Schulfach Deutsch, der sich, bei Konstanzhaltung der individuellen Leistung, in einem signifikanten negativen Effekt der mittleren Klassenleistung auf die Fähigkeitsselbstkonzepte zeigt. Der negative Koeffizient für das absolute Fähigkeitsselbstkonzept ist dabei kleiner, als bei dem sozialen Fähigkeitsselbstkonzept (-.08 vs. -.16). Gleichzeitig findet sich ein signifikant positiver individueller Zusammenhang zwischen der individuellen Testleistung und den Facetten des Fähigkeitsselbstkonzepts, der nun, bei Kontrolle der durchschnittlichen Klassenleistung, gegenüber der ersten Berechnung höher ist.

3.4.2. Der Einfluss der wahrgenommenen sozialen Bezugsnormorientierung auf den BFLPE

Die Überprüfung, ob die wahrgenommene soziale Bezugsnormorientierung der Lehrerinnen und Lehrer durch die SuS als Moderatorvariable den BFLPE hier verstärkt, wird mittels der Berechnung eines Interaktionsparameters durchgeführt. Das Modell zum BFLPE wird hierzu ergänzt. Dafür muss die Regressionssteigung auf Gruppenebene berücksichtigt werden. Das Modell des Regressionsgewichts lautet wie folgt:

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} * W_{2j} + u_{1j} \quad (5)$$

Der Parameter γ_{10} beschreibt die durchschnittliche Steigung aller Klassenregressionsgraden, u_{1j} deren Abweichungen von der Gesamtregressionssteigung. W_{2j} ist hier die mittlere wahrgenommene soziale Bezugsnormorientierung, mit ihrem Koeffizienten γ_{11} . Setzt man diese Gleichung in das Modell des BFLPE (Gleichung 4) ein, ergibt sich:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * W_{1j} + \gamma_{10} * X_{ij} + \gamma_{11} * W_{1j} * W_{2j} + u_{0j} + r_{ij} \quad (6)$$

Interaktionen werden hier anhand des Koeffizienten γ_{11} bestimmt. Der Koeffizient beschreibt in dem hier spezifizierten Modell den Einfluss der mittleren wahrgenommenen sozialen Bezugsnormorientierung auf das Regressionsgewicht der mittleren Klassenleistung. Der Hypothese entsprechend sollte dieser Koeffizient hier signifikant negativ sein, was inhaltlich bedeuten würde, dass der BFLPE im Schulfach Deutsch bei stark ausgeprägter wahrgenommener Bezugsnormorientierung stärker ist. Tabelle 14 zeigt das Ergebnis der Analyse.

Tabelle 14

Prüfung von Interaktionseffekten der wahrgenommenen sozialen Bezugsnormorientierung auf den Big-Fish-Little-Pond-Effect

Abhängige Variable	Absolutes FSK	Soziales FSK
Leistungsstärke der Klasse	-.08*	-.17**
individuelle Testleistung	.19***	.17***
WBNO-Interaktion	-.03	.01

Anmerkungen: FSK = Fähigkeitsselbstkonzept, WBNO = wahrgenommene soziale Bezugsnormorientierung.

*p < .05, **p < .01, ***p < .001.

Die Erhöhung des negativen Effektes der Klassenleistung auf die Fähigkeitsselbstkonzepte durch einen Moderatoreffekt der wahrgenommenen sozialen Bezugsnormorientierung lässt sich hier nicht nachweisen, weder auf das absolute, noch auf das soziale Fähigkeitsselbstkonzept. Die Parameter variieren hier zwischen .01 und -.03 und sind beide nicht signifikant.

3.4.3. Das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept in multilingualen Schulklassen

Die Hypothese, dass sich die multilinguale Schulklassenzusammensetzung, unter statistischer Kontrolle der individuellen Leistung, positiv auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirkt, wird analog zu dem Vorgehen bei dem BFLPE geprüft. Das Modell lautet also:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * W_{3j} + \gamma_{10} * X_{ij} + u_{0j} + r_{ij} \quad (7)$$

Der Term W_{3j} repräsentiert hier die klassenweise aggregierte Familiensprache der SuS in den Klassen. Diese Variable wurde ebenfalls am Mittelwert aller Klassen z-standardisiert. Für die Prüfung der Hypothese ist hier der Koeffizient γ_{01} von Bedeutung, welcher den Annahmen entsprechend signifikant positiv sein soll. Das Ergebnis dieser Berechnung wird in Tabelle 15 dargestellt. Die Modelle 1 und 4 repräsentieren hier jeweils das Modell der Hypothese. Bei den Modellen 3 und 6 wird zusätzlich die Leistungsstärke der Klasse in die Modellgleichung mit aufgenommen. Die Modelle 2 und 5 berücksichtigen, alternativ zur Hypothese, den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den Schulklassen.

Tabelle 15

Effekte der Klassenkompositionsmerkmale Multilingualität, Migrantenanteil und Leistungsstärke der Klasse auf die individuellen Fähigkeitsselbstkonzepte

Abhängige Variable	absolutes FSK			soziales FSK		
	1	2	3	4	5	6
multilinguale SKK	.03		-.02	.13***		.07
Anteil MH		.04			.12**	
Leistungsstärke der Klasse			-.10			-.12 *

Anmerkungen: unter Kontrolle individueller Leistung. FSK = Fähigkeitsselbstkonzept, SKK = Schulklassenkomposition, MH = Migrationshintergrund.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Für das soziale Fähigkeitsselbstkonzept findet sich, bei Konstanthaltung der individuellen Leistung, ein hochsignifikant positiver Effekt der mittleren Mehrsprachigkeit in den Schulklassen auf das Fähigkeitsselbstkonzept (Modell 4). Bei dem absoluten Fähigkeitsselbstkonzept bleibt dieser Effekt aus (Modell 1). Damit findet sich die Bestätigung der Hypothese nur für das soziale Fähigkeitsselbstkonzept. Die alternative Berechnung der

Modelle 2 und 5 ergab gleichfalls den differentiellen Befund, dass der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund für das absolute Fähigkeitsselbstkonzept nicht signifikant ist, für das soziale Fähigkeitsselbstkonzept aber doch. Die Ergebnisse des Signifikanztests unterscheiden sich dabei nur minimal zugunsten der Familiensprache. Unter simultaner Berücksichtigung der mittleren Leistungsstärke der Klasse (Modelle 3 und 6), verringern sich die Koeffizienten des Prädiktors Mehrsprachigkeit, so dass auch der Einfluss auf das soziale Fähigkeitsselbstkonzept an Signifikanz verliert. Auch die Koeffizienten der mittleren Leistungsstärke der Klasse verändern sich. Unter Kontrolle der Familiensprache, ist der BFLPE auf das absolute Fähigkeitsselbstkonzept nicht mehr signifikant (Modell 3) und der BFLPE auf das soziale Fähigkeitsselbstkonzept nicht mehr hochsignifikant (Modell 6).

Die Annahme, dass die Sprache hier als Indikator für soziale Vergleiche das bedeutendere Element ist, basiert auf empirischen Ergebnissen, dass Sprache besonders wichtig für schulische Leistungen ist. Dieser Befund soll auch in dieser Arbeit erbracht werden.

3.4.4. Familiensprache und Leistung

Die Vorhersage lautet hier, dass eine individuell höhere Ausprägung auf der Skala Familiensprache mit schlechterer Leistung im Leseverständnistest einhergeht. Dieser Zusammenhang sollte höher sein, als bei dem Merkmal *Migrationshintergrund*, da hier davon ausgegangen wird, dass die häufigere Verwendung einer anderen Sprache als Deutsch, den wesentlichen Erklärungswert darstellt, warum Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen schlechtere Leistungen erzielen. Auf Individualebene wird dazu ein Modell formuliert, welches als abhängige Variable den Wert im Leseverständnis vorhersagt, der für diese Berechnung in seiner ursprünglichen Metrik bleibt.

Zunächst wird einzeln geprüft, welchen Einfluss die Familiensprache (Modell a) und der *Migrationshintergrund* (Modell b) auf das Kriterium hat. Anschließend werden die Effekte beider Variablen simultan geschätzt (Modell c), damit die konfundierten Varianzanteile sichtbar werden. Dazu werden die Prädiktoren Familiensprache und Migrationshintergrund einmal einzeln und dann zusammen in die Modellgleichungen aufgenommen. Um die Heterogenität der Stichprobe zu berücksichtigen, werden die Modelle unter Kontrolle der mittleren Klassenleistung im Leseverständnistest geprüft. Da differentielle Aspekte bei der Prüfung der Hypothese nicht von Bedeutung sind, gilt hier für die

Regressionskoeffizienten auf Individualebene die Annahme, dass sie nicht bedeutsam zwischen den Klassen variieren.

Die in Tabelle 16 dargestellten Ergebnisse stellen die Modellberechnungen dar. Die Gleichung für Modell a wird exemplarisch vorgestellt.

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} * W_{1j} + \gamma_{10} * X_{ij} + u_{0j} + r_{ij} \quad (\text{Modell c}) \quad (8)$$

Tabelle 16

Einfluss von Familiensprache und Migrationshintergrund auf die Leistung im Leseverständnistest

Abhängige Variable	Leseverständnis		
	Modell a	Modell b	Modell c
Familiensprache	-1.76**		-2.01**
Migrationshintergrund		-0.94**	0.27

Anmerkungen: unter Kontrolle der Leistungsstärke der Klassen.

**p < .01.

Es findet sich hypothesenkonform ein negativer Einfluss des Prädiktors Familiensprache auf die Leistung im Leseverständnistest (Modell a). Der ebenfalls negative Einfluss des individuellen Migrationshintergrundes (Modell b) verschwindet unter Kontrolle der Familiensprache (Modell c). Konkret bedeutet dies hier, dass SuS, bei statistisch kontrollierter Leistung und unter Kontrolle des Migrationshintergrundes, hier durchschnittlich etwa 2 Punkte weniger erzielen, wenn sie eine Ausprägung von 1 bei der Familiensprache aufweisen (was der Fall ist, wenn sie bei allen Items der Skala eine andere Sprache als Deutsch genannt haben). Das bedeutet, dass die Verwendung einer anderen Familiensprache als der Deutschen, unter Kontrolle von Migrationshintergrund und der Leistungsstärke der Klasse, mit deutlich schlechteren Leistungen im Leseverständnistest einhergeht.

4. Diskussion

In dieser Diplomarbeit wurde das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept in Abhängigkeit verschiedener Kontextbedingungen untersucht. Diese waren die mittlere Leistungsstärke der Klasse, die wahrgenommene soziale Bezugsnormorientierung und die Mehrsprachigkeit der SuS. Die Mehrsprachigkeit wurde durch eine Skala erfasst, welche zusätzlich im Hinblick auf theoretische Vorannahmen geprüft wurde. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Hypothesen zusammengefasst und diskutiert.

4.1. Der BFLPE auf das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept

Der BFLPE konnte in dieser Arbeit für das soziale und absolute Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch bestätigt werden. Entsprechend der Grundannahmen zum BFLPE, fand sich zunächst auf Individualebene ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen den Fähigkeitsselbstkonzepten und dem schulischen Leistungsmaß, welches hier als Leseverständnistest operationalisiert war. Diese Zusammenhänge betrugen .13 und .17 und stiegen, gemäß der Vorhersage von Marsh et al. (2008), unter Kontrolle der Klassenleistung, auf .18 und .20 an. Der BFLPE zeigte sich schließlich in einem signifikanten negativen Effekt der mittleren Klassenleistung auf die Fähigkeitsselbstkonzepte, unter Kontrolle der individuellen Leistung. Der Effekt beträgt hier -.08 und -.16 und ist damit in beiden Fällen, wie erwartet, geringer als der Einfluss der individuellen Testleistung auf die Fähigkeitsselbstkonzepte. Diese Differenz ist bei dem sozialen Fähigkeitsselbstkonzept allerdings minimal.

Vorrangig ist zunächst die Feststellung wichtig, dass sich der BFLPE auch unter der vorliegenden Operationalisierung replizieren lässt. Der hier gefundene Effekt ist allerdings relativ gering, wenn man die Werte mit denen anderer Studien vergleicht. Bei der PISA-Untersuchung wurde für Deutschland insgesamt ein Wert von -.30 gefunden (siehe Marsh & Hau, 2003). Dort stand das akademische Fähigkeitsselbstkonzept im Mittelpunkt, welches dem Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch noch übergeordnet ist (siehe Kapitel). Eine differenzierte Analyse findet sich bei Lüdtke, Köller, Artelt, Stanat & Baumert (2002) und ist in Bezug auf diese Arbeit aufschlussreicher. Dort wurde der BFLPE sowohl für das mathematische (Koeffizient von -.52.), als auch für das verbale Fähigkeitsselbstkonzept (Koeffizient von -.18) bestätigt. Die Höhe des BFLPE auf das verbale Fähigkeitsselbstkonzept entspricht ungefähr dem Wert, der hier bei dem sozialen Fähigkeitsselbstkonzept gefunden wurde, ist aber größer, als der für das absolute Fähigkeitsselbstkonzept.

Auffällig ist in der Studie von Lüdtke et al. (2002), dass die Differenz zwischen den BFLPE für die verschiedenen Bereiche sehr hoch ist. Einige der Erklärungen, die dort für den relativen Effekt in Deutsch diskutiert werden, haben möglicherweise auch hier Geltung. Mit der Erfassung des Leseverständnisses wurde zwar ein zentrales Leistungsmaß für das Schulfach Deutsch erfasst, allerdings kein universelles. Welche Merkmale der Leistung in Deutsch besonders wichtig für das Fähigkeitsselbstkonzept sind, bleibt zunächst weiteren, möglicherweise qualitativen Analysen vorbehalten. Es ist aber auch möglich anzunehmen, dass Deutsch und Mathe unterschiedlich informativ sind, was die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit betrifft. Sprache ist ein offensichtliches Merkmal und eine Fähigkeit, die auch außerhalb des Unterrichts zur Anwendung kommt und dabei der Prüfung anderer unterzogen ist. Die Mathematikleistung ist im privaten Leben der SuS dagegen weniger zugänglich und daher werden sich Rückmeldungen auf mathematische Leistungen wohl primär im Klassenkontext ergeben. Möglicherweise erhalten die SuS im Mathematikunterricht auch mehr Informationen darüber, ob eine Leistung gut ist und ob andere etwas besser oder schlechter können. Diese Informationen sind dagegen im Deutschunterricht weniger eindeutig, wenn dort beispielsweise offene Aufgabenstellungen soziale Vergleiche erschweren. Da es keine Studien zu differentiellen Rückmeldeprozessen einzelner Schulfächer gibt, ist die Annahme, dass soziale Vergleiche im Deutschunterricht weniger offensichtlich sind, allerdings rein spekulativ. Die Annahme könnte auch nur erklären, warum der BFLPE für Deutsch geringer ist, nicht warum die hier gefundenen Koeffizienten insgesamt etwas niedriger sind, als die des verbalen Fähigkeitsselbstkonzept bei PISA 2000. Angesichts der Stichprobengröße, ihrer Repräsentativität und der umfassenderen Leistungsoperationalisierung bei PISA, sprechen einige Argumente dafür, die dort gefundenen Werte als genauer zu interpretieren. In dieser Arbeit ist die Leistungsvarianz dadurch gemindert, dass Klassen mittlerer Leistungsstärke (v.a. der Realschulen) deutlich überrepräsentiert sind. Bereits 1987 machte Marsh darauf aufmerksam, dass unter diesen Bedingungen eher geringe BFLPE zu erwarten sind. Dagegen ist diese Studie in der Erfassung des verbalen Fähigkeitsselbstkonzepts genauer, da die hier verwendete Version der SESSKO Fähigkeitsselbstkonzepte ohne expliziten Bezug auf Schulnoten erfasst. Bei PISA 2000 (siehe Kunter et al., 2003) wurden Fähigkeitsselbstkonzepte (akademisch, verbal, mathematisch) jeweils mit nur drei Items erfragt und eines davon erfragt Rückmeldung auf erbrachte Leistungen („Im Fach Deutsch bekomme ich gute Noten“). Das ist erwähnenswert, weil das Konstrukt dadurch ungenau erfasst wird, da das Fähigkeitsselbstkonzept bei PISA dann auch schon zu einem höheren Anteil eigene Leistung abbildet. Wenn die Leistung dann in einer stärkeren Klasse

auch vom Lehrer (im sozialen Vergleich) als weniger stark wahrgenommen wird, so dass sich daraus individuell schlechtere Noten ergeben, lassen sich geringere Fähigkeitsselbstkonzepte auch teilweise durch die Notenvergabe erklären. Dieses Problem lässt sich womöglich nicht dadurch beheben, ein solches Item nachträglich aus der Analyse herauszurechnen (was schon angesichts der geringeren Itemanzahl der Skalen problematisch wäre). Möglicherweise verstärkt allein die Aufnahme eines solchen Items schon die Tendenz der SuS, die Fragen des Fähigkeitsselbstkonzepts stärker an tatsächlich erbrachte Leistungen zu koppeln. Diese Annahme ist aber spekulativ und intendiert nicht, die Kurzform des SDQ generell anzuzweifeln. Höhere individuelle Zusammenhänge zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung ergeben sich dagegen sicher, wenn man davon ausgeht, dass SuS mit guten Noten auch tendenziell bessere Testleistungen erbringen. Die hier gefundenen Zusammenhangskoeffizienten (maximal .20) sind im Vergleich zu der Berechnung bei Marsh und Hau (2003) relativ gering und wären womöglich höher, wenn die Items der Fähigkeitsselbstkonzepte mehr auf die Schulnote zugeschnitten wären. Allerdings soll genau das nicht geschehen, Fähigkeitsselbstkonzepte sollen definitionsgemäß subjektive Repräsentationen sein, die zwar durch die Umwelt beeinflusst werden, aber nicht unmittelbar durch sie bestimmt werden.

Eckert, Schilling und Stiensmeier-Pelster (2006) weisen zudem darauf hin, dass „der Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzept auf die Leistung auf solche Situationen beschränkt ist, die im Sinne Dwecks (1999) als prototypische leistungszielorientierte Situationen gelten“ (S. 47). Erst in einer realen Leistungssituation, so Eckert et al., unterscheiden sich demnach Personen mit hohem und niedrigem Fähigkeitsselbstkonzept maximal voneinander und ihr Fähigkeitsselbstkonzept ist ein geeigneter Prädiktor für ihre Leistungsfähigkeit.

Ein höherer Zusammenhang von Fähigkeitsselbstkonzepten mit Leistungsmaßen ist also besser durch eine genauere Erfassung der Leistung zu erreichen, die in dieser Studie mit einem vierminütigen Test nur eingeschränkt erfasst wurde. Darauf sind wohl auch die stark variierenden Korrelationen innerhalb der Klassen zurückzuführen, die hier bei jeweils 12 Klassen sogar (sehr gering bis moderat) negativ waren. Weitere Studien zum sprachlichen Fähigkeitsselbstkonzept sollten genauere Indikatoren verwenden, welche bestenfalls auch weitere Komponenten der deutschsprachigen Leistung erfassen. Diese müssten dazu allerdings noch entwickelt werden, da es derzeit wenig verfügbare Instrumente für diesen Forschungszweck gibt, die für die Erfassung einer breiten Population geeignet sind. Wenn in folgenden Arbeiten mit dem hier gewählten Test, dem LGVT 6-12, gearbeitet wird, wäre es auch möglich, die Bearbeitungszeit von 4 Minuten noch weiter zu erhöhen. Deckeneffekte

sind wohl nicht zu erwarten, da in dieser Studie der maximal erreichbare Wert (46 Punkte) von der besten Person mit 29 Punkten noch um 17 Punkte verfehlt wurde.

Für einen weiteren Vergleich bezüglich der Höhe des BFLPE soll die Arbeit von Plenter (2004) herangezogen werden. Dort stand zwar das mathematische Fähigkeitsselbstkonzept im Mittelpunkt, aber es wurde mit dem gleichen Itemstamm der SESSKO erfasst, wie hier das deutsche Fähigkeitsselbstkonzept. Der BFLPE betrug in der Studie bei Plenter $-.29$ bei dem absoluten und $-.24$ bei dem sozialen Fähigkeitsselbstkonzept und ist damit etwas höher als der BFLPE in dieser Arbeit, obwohl die Größe und Verteilung der Stichprobe ($n = 772$, viele Realschulen) ähnlich sind. Zusammenfassend sprechen die Befunde in dieser Arbeit und der von Plenter (2004) dafür, dass die modifizierten Versionen der SESSKO erwartungsgemäß für den Nachweis des BFLPE geeignet sind. Mögliche Erklärungen für die geringen Koeffizienten sind die begrenzte Leistungsvarianz und die unterschiedliche methodische Herangehensweise. Die relativ geringeren Koeffizienten für das Schulfach Deutsch lassen sich möglicherweise durch schulfachspezifische Rückmeldungen erklären.

Da der BFLPE mit seinem negativen Einfluss auf Fähigkeitsselbstkonzepte kein erwünschter Effekt ist, ist die Frage, ob es schulfachspezifische Unterschiede gibt, auch von praktischer Bedeutung. Die Suche nach mildernden Einflussfaktoren sollte sich natürlich vorrangig auf die Bereiche beziehen, in denen der BFLPE besonders wirksam ist. In diesem Zusammenhang werden im Folgenden die Ergebnisse zu der wahrgenommenen Bezugsnormorientierung diskutiert.

4.2. Einfluss der wahrgenommenen soziale Bezugsnormorientierung auf den BFLPE

Die Hypothese, dass die wahrgenommene soziale Bezugsnormorientierung der Lehrerinnen und Lehrer durch die SuS den BFLPE als Moderatorvariable verstärkt, konnte in dieser Überprüfung nicht bestätigt werden. Die Regressionsgewichte der Interaktionsterme liegen hier bei nur .01 und -.03 und sind nicht signifikant. Inhaltlich bedeutet dies, dass die Wahrnehmung einer stärker ausgeprägten sozialen Bezugsnormorientierung der Lehrerinnen und Lehrer durch die SuS den BFLPE nicht beeinflusst.

Für die Nichtbestätigung der Hypothese dieser Arbeit sind verschiedene Erklärungen denkbar, die auch an die Überlegungen zum BFLPE anknüpfen. Methodisch muss berücksichtigt werden, dass die Stichprobe in ihrer Repräsentativität eingeschränkt ist. Sowohl Realschulen, als auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, sind deutlich überrepräsentiert. Allerdings gibt es keine theoretischen Annahmen zur Bezugsnormorientierung, die auf bestimmte Populationen zugeschnitten sind. Negativen Einfluss auf die Teststärke hätte die Zusammensetzung der Stichprobe dann, wenn damit das Lehrerverhalten bzw. die Wahrnehmung der SuS in der Varianz verringert wäre. Da die wahrgenommene Bezugsnormorientierung aber nicht schulformspezifisch variiert, kann die Zusammensetzung der Stichprobe als Erklärung wohl ausgeschlossen werden.

Allgemeiner ist zu berücksichtigen, dass extreme Ausprägungen einer bestimmten Bezugsnormorientierung bei Lehrerinnen und Lehrern wohl eher selten anzutreffen sind. Äußere Einflussfaktoren, wie schulische Leitbilder, werden zudem die Varianz innerhalb bestimmter Schulen zusätzlich reduzieren, was bei dieser Studie besonders zu berücksichtigen ist, da die 44 Klassen hier von nur acht Schulen stammen. Möglicherweise ist daher die Varianz in dieser Stichprobe besonders gering. Es wäre in diesem Fall methodisch angemessener, die Schulen auf einer dritten Analyseebene separat zu berücksichtigen. Das war in dieser Studie, angesichts der geringen Anzahl von nur acht Schulen, jedoch nicht möglich.

Höhere Varianz der Bezugsnormorientierung der Lehrerinnen und Lehrer ist für empirische Analysen wünschenswert, bei den Schülerwahrnehmungen innerhalb der Klassen dagegen nicht. In dieser Studie wurde angenommen, dass die aggregierte wahrgenommene Bezugsnormorientierung repräsentativ für die wahrgenommene Bezugsnormorientierung auf individueller Ebene ist und damit die Verwendung der sozialen Bezugsnorm zuverlässig eingeschätzt wird. Da die Bezugsnormorientierung theoriegeleitet einem dispositionellen Merkmal entspricht, nehmen im Idealfall alle SuS die gleiche Bezugsnormorientierung wahr

und folglich die gleiche Einschätzung vor. Eine absolute Übereinstimmung ist allerdings weder psychologisch noch empirisch zu erwarten, unsystematische Differenzen sollten sich allerdings erwartungsgemäß ausmitteln. Zur Überprüfung der Reliabilität können die aggregierten Wahrnehmungen mehrbenenanalytisch eingeschätzt werden. Dazu wurden Intraklassenkorrelationen (engl. ICC) bestimmt. Dabei wird zunächst der Anteil der Gesamtvarianz ermittelt, der sich auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückführen lässt [ICC (1), hier .06)] und auf dieser Grundlage die Reliabilität des Klassenmittelwertes der Schülerurteile geschätzt (zur genauen Berechnung siehe Lüdtke, Trautwein, Kunter & Baumert, 2006). Dabei ergab sich für die Genauigkeit der über die Klassen gemittelten Einschätzungen [ICC (2)] ein Wert von .55, der sich damit unterhalb der Grenze einer noch zufrieden stellenden Reliabilität im Sinne der klassischen Testtheorie befindet, die mindestens .70 betragen sollte. Die Übereinstimmung zwischen den SuS ist hier also gering, so dass die aggregierte wahrgenommene Bezugsnormorientierung als Moderatorvariable nicht ausreichend reliabel ist. Einschränkungen der Messqualität führen zwangsläufig zu einer Minderung der Teststärke.

Mangelnde Übereinstimmung unter den SuS muss dabei kein rein methodisches Problem sein, dass sich beispielsweise aus mangelnder Motivation bei der Testbearbeitung ergibt. Wie bei der Diskussion zu dem BFLPE kann auch in diesem Zusammenhang diskutiert werden, inwiefern eventuell schulfachspezifische Rückmeldeprozesse eine Rolle spielen. Wenn die Aufgabenstellungen in Deutsch offener sind und soziale Vergleiche dann weniger auffällig, dann könnte auch die Verwendung der sozialen Bezugsnormorientierung eingeschränkt sein. Gleichzeitig könnte sie aber auch weniger offen zu Tage treten. So können die Lehrer auch mittelstarke Beiträge loben, aber dennoch bei der Notenvergabe durchaus soziale Bezugsnormen verwenden. Damit wäre die Verwendung der sozialen Bezugsnormorientierung den SuS möglicherweise weniger zugänglich und dieser Umstand mitverantwortlich für geringere Übereinstimmungen innerhalb der Klassen sein.

Vielleicht gibt es auch systematische Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen den SuS. Möglicherweise nehmen die SuS mit individuell höherer sozialer Bezugsnormorientierung auch gleichzeitig die Bezugsnormorientierung der Lehrerinnen und Lehrer stärker wahr. Die hier gefundene Korrelation von .45 zeigt zumindest, dass beide Werte stark kovariieren. Ob dabei eine Kausalrichtung besteht, kann hier nicht beurteilt werden, da in einer Querschnittstudie nur das statische Bild erfasst wird, welches jede Klasse zum Erhebungszeitpunkt zeigte. Die geringe Korrelation mit der Halbjahresnote dagegen (-.05) deutet darauf hin, dass die Wahrnehmung der Bezugsnormorientierung nicht von dem

Leistungsstand der SuS abhängig zu sein scheint. Welche weiteren Variablen möglicherweise unterschiedliche Wahrnehmungen begünstigen, bleibt vorerst unklar. Allerdings stellt die Annahme systematischer Störvariablen das Prinzip der klassenweisen Aggregation in Frage. Da die Forschung zu der Reliabilität und Validität der Übereinstimmungsindizes von Kontextmerkmalen noch ein junges Forschungsgebiet ist, in dem in Zukunft noch mit methodischen Weiterentwicklungen zu rechnen ist (siehe Lüdtke, Trautwein, Kunter & Baumert, 2006), ist hierzu noch keine abschließende Einschätzung möglich. Eine Alternative stellt es dar, in größeren Stichproben nur die Klassen für die Hypothesentestung zu berücksichtigen, deren Werte hinreichend reliabel eingeschätzt werden. Auf diese Möglichkeit wird hier aber nicht nur wegen der geringen Stichprobengröße auf Klassenebene verzichtet. Solange nicht eindeutig festzustellen ist, welche Gründe für die Abweichungen der SuS untereinander verantwortlich sind, würde die nachträgliche Selektion homogen urteilender Klassen die Generalisierbarkeit der Befunde einschränken. Besser wäre es, in zukünftigen Studien die Schülerperspektive durch weitere Daten zu ergänzen, beispielsweise durch Selbsteinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer oder Beobachtungsdaten. Welche Werte dabei die beste Prädiktionsleistung erbringen würden, bleibt vorerst offen.

Generell reiht sich dieses Ergebnis in die große Anzahl nicht bestätigter Interaktionshypothesen zum BFLPE ein (siehe Marsh et al., 2008). In diesem Fall wurden neben methodischen Limitierungen auch inhaltliche Argumente diskutiert, die für das Ausbleiben des Effektes verantwortlich sein könnten. Abschließend soll hier noch ein Argument von Lüdtke und Köller (2002) aufgegriffen werden. Die Autoren diskutieren die Möglichkeit, dass soziale Vergleiche so funktional und wichtig sind, dass Moderatoreffekte auf den BFLPE gar nicht zwingend wünschenswert sind. Dabei beziehen sie sich in ihrer Arbeit auf eine Abschwächung des BFLPE durch die Verwendung der individuellen Bezugsnormorientierung, aber dieses Argument gilt besonders für diese Studie. Weder der Verzicht, noch die besondere Betonung sozialer Vergleiche ist wünschenswert. Selbsteinschätzungen sollten zwar bestenfalls motivieren, dabei aber auch der Realität angemessen sein. Außerdem sollten die SuS lernen, selbstständig verschiedene Bezugsnormen zu verwenden (Heckhausen, 1974; 1989) und der Lehrer kann dabei behilflich sein. Dass die Bezugsnormorientierungen der Lehrkräfte den BFLPE hier nicht verstärken, bedeutet allerdings auch nicht, dass die Verwendung der sozialen Bezugsnorm irrelevant für die Ausprägung der Fähigkeitsselbstkonzepte ist. Selbst wenn der BFLPE ohne Annahmen zu Intensität und Richtung sozialer Vergleiche auskommt, liegen ihm soziale Vergleichsprozesse zugrunde (siehe Marsh et al., 2008), die zwar auch durch die Lehrkräfte forciert werden, aber

eventuell nicht so wesentlich, dass diese alleine den Effekt beeinflussen. Ob sich neben der mittleren Klassenleistung auch der Anteil der Kinder mit vitalem Migrationshintergrund auf die Fähigkeitsselbstkonzepte auswirkt wird im Folgenden geprüft.

4.3. Das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept in multilingualen Schulklassen

Die Hypothese, dass sich die multilinguale Schulklassenzusammensetzung, unter statistischer Kontrolle der individuellen Leistung, positiv auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirkt, konnte hier für das soziale Fähigkeitsselbstkonzept bestätigt werden. Für das absolute Fähigkeitsselbstkonzept blieb dieser Befund aus. Inhaltlich bedeutet dieses Ergebnis, dass von zwei Personen, welche die gleiche Ausprägung im Leseverständnistest erreichen, diejenige ein tendenziell höheres soziales Fähigkeitsselbstkonzept aufweist, welche sich in einer Klasse befindet, in der Mehrsprachigkeit verbreiteter ist. Das Ergebnis entspricht allerdings, wie schon bei dem BFLPE, nur einer kleinen Effektstärke (nach Cohen, 1992).

Die Ausprägung des absoluten Fähigkeitsselbstkonzepts bleibt von der Mehrsprachigkeit der SuS allerdings kaum beeinflusst. Dieser inkonsistente Befund wurde so zwar nicht erwartet, ist aber tendenziell gut zu erklären. Die Grundannahme der Hypothese bestand darin, günstigere Ergebnisse sozialer Vergleiche in Klassen zu erwarten, in denen der Migrationshintergrund der SuS besonders vital ist. Da bei den Fragen zum sozialen Fähigkeitsselbstkonzept soziale Vergleiche besonders betont werden, ist es nahe liegend, hier von einem größeren Einfluss auf das soziale Fähigkeitsselbstkonzept auszugehen. Dass die Hypothese für das absolute Fähigkeitsselbstkonzept allerdings nicht bestätigt werden konnte, wurde so nicht erwartet. Der differentielle Befund ist wahrscheinlich durch die unterschiedlichen Repräsentationen bedingt, die beiden Selbsteinschätzungen zugrunde liegen. Bei den Items zum absoluten Fähigkeitsselbstkonzept wird in den Formulierungen keine Bezugsnorm vorgegeben, daher ist es unbestimmt, welche Überlegungen bei den Antworten eine Rolle spielen. Möglicherweise hier ist die bevorzugte Bezugsnorm-orientierung der SuS von Bedeutung, also entweder die soziale, individuelle oder kriteriale. In diesem Zusammenhang berücksichtigen die SuS bei der Generierung ihrer Antworten dann womöglich bevorzugt Informationen, die günstig für ihr Fähigkeitsselbstkonzept sind. Da die Mittelwerte des absoluten Fähigkeitsselbstkonzept über alle Schulformen hinweg höher ausfallen, als die des sozialen Fähigkeitsselbstkonzept, ist diese Hypothese durchaus denkbar und lässt sich auch mit den Befunden zu dem Motiv nach Selbsterhöhung in Einklang bringen (siehe z.B. Taylor, 1989; Wills, 1981). Danach bevorzugen Menschen bei der Verarbeitung

selbstbezogener Informationen günstige Interpretationen und streben auch danach, sich als besser als andere wahrzunehmen. Erwartungsgemäß sollte die Möglichkeit dazu größer sein, wenn Selbsteinschätzungen relativ frei von vorgegebenen Bezugsnormen zu treffen sind, wie es bei den Items zum absoluten Fähigkeitsselbstkonzept der Fall ist. Wenn in diesem Fall dann der erwartete Befund ausbleibt, zeigt dies, dass die absoluten Fähigkeitsselbstkonzepte hier weniger auf sozialen Vergleichen beruhen, als es zunächst erwartet wurde. Auch Reihenfolgeeffekte können in diesem Zusammenhang ausgeschlossen werden, da die Items zu dem absoluten Fähigkeitsselbstkonzept zuerst beantwortet wurden und erst danach die Items zum sozialen Fähigkeitsselbstkonzept. Daher ist die Annahme unwahrscheinlich, dass die SuS ihre absoluten Einschätzungen bewusst ohne Bezug auf soziale Vergleiche vorgenommen haben. Die Ergebnisse legen die Vermutung nah, dass es hier, neben sozialen Vergleichen, noch günstigere Möglichkeiten gibt, sich selbst einzuschätzen. Diese Überlegung ist besonders für die SuS plausibel, die sich innerhalb ihrer Klassen im unteren Leistungsbereich befinden. Auch die Ergebnisse zu dem BFLPE können in diese Überlegung integriert werden. Der BFLPE ist hier bei dem absoluten Fähigkeitsselbstkonzept geringer (Hypothese 1) und unter simultaner Berücksichtigung mit der Familiensprache nicht mehr signifikant (Hypothese 3, Modelle 3 und 6). Sowohl die Leistungsstärke der Klasse, als auch die Mehrsprachigkeit üben also geringeren Einfluss auf die Selbsteinschätzung aus, wenn sie wie hier, frei von einer vorgegebenen Bezugsnorm erfasst wird. In der Arbeit von Plenter (2004) zeigte sich im Schulfach Mathematik ein solcher Trend allerdings nicht, so dass hier vorerst unklar bleibt, ob absolute Fähigkeitsselbstkonzepte womöglich weniger stark von Kontextfaktoren beeinflusst werden. In dieser Studie übt die Mehrsprachigkeit der Klassenkameraden jedenfalls keinen besonderen Einfluss auf das absolute Fähigkeitsselbstkonzept aus.

Es ist plausibel anzunehmen, dass Mehrsprachigkeit und mittlere Leistungsstärke konfundiert sind. Der Befund, dass SuS, welche eine andere Familiensprache verwenden, als die deutsche, auch schlechtere Leistungen erzielen, findet sich auch in dieser Studie wieder (siehe Hypothese 4). Dennoch erklärt die Leistungsstärke hier nicht vollständig den Effekt der Mehrsprachigkeit in dieser Studie. In den kombinierten Modellen verlieren die Befunde zwar alle etwas an ihrer Stärke, und in keinem der Modelle bestehen die Effekte nebeneinander, aber bei dem sozialen Fähigkeitsselbstkonzept wird die kombinierte Signifikanz nur knapp verfehlt (BFLPE neben einem Mehrsprachigkeitseffekt von .07, $p = .08$). Grundsätzlich wurde hier davon ausgegangen, dass die Effekte zwar nicht voneinander unabhängig sind, aber dennoch eigenständige Komponenten enthalten. Bei der simultanen Analyse zweier Kontextvariablen ist hier die relativ geringe Klassenstichprobengröße zu berücksichtigen,

welche bewirkt, dass die Aufnahme weiterer Prädiktoren zu schnell zunehmenden Standardfehlern in den Modellberechnungen führt. Das Ergebnis der Einzelanalysen (Hypothese 3, Modelle 3 und 6) zeigt aber, dass der BFLPE hier größer ist, als der Effekt der Multilingualität. Dieser Befund steht in Einklang mit der Annahme, dass die Leistungsstärke der Klasse wohl der bedeutendste Einflussfaktor auf das Fähigkeitsselbstkonzept ist, auch wenn dieser Effekt stark mit anderen Kontextbedingungen konfundiert ist (siehe Marsh, 1994, Marsh et al., 2000). Der Nachweis alternativer Einflussfaktoren ist allerdings von praktischer Bedeutung, wenn sich diese einfacher erfassen lassen, als die individuelle Leistung bzw. die aggregierte Leistungsstärke der Klasse. Die Aggregation von Individualmerkmalen wie der Sprachlichkeit, wird als so genannter Kompilations-Prozess bezeichnet (siehe Lüdtke und Köller, 2002). Für das Konstrukt, das dabei durch die Aggregation entsteht, ist es unwichtig, inwiefern bei den Individuen Übereinstimmung in dem Merkmal besteht. Dementsprechend brauchen hier keine Übereinstimmungswerte berechnet werden, deren Reliabilität überhaupt erst die Grundlage für aussagekräftige Untersuchungen ist. Natürlich müssen auch diese Merkmale reliabel erfasst werden. Dabei muss kritisch angemerkt werden, dass die Reliabilität der Skala wohl zufriedenstellend ist, aber noch gesteigert werden kann, indem bei zukünftigen Analysen die simultane Verwendung zweier (oder auch mehr) Sprachen berücksichtigt wird. Diese Form der Mehrsprachigkeit unterscheidet sich qualitativ von der Möglichkeit, zwei Sprachen gleichberechtigt nebeneinander zu verwenden und sollte daher in zukünftigen Studien separat erfasst werden. In dieser Arbeit wird der Zusammenhang von Leistung und Familiensprache allerdings noch ohne diese Berücksichtigung erfasst und im folgenden Kapitel genauer dargestellt.

4.4. Ist die Familiensprache der Migrantenkinder entscheidend für gute Leistungen?

Die Hypothese, dass Sprachlichkeit bedeutend für schulische Leistungen ist, hat sich hier darin gezeigt, dass die Verwendung einer anderen Familiensprache als der deutschen, unter Kontrolle des Migrationshintergrundes und der Leistungsstärke der Klasse, mit deutlich schlechteren Leistungen im Leseverständnistest einhergeht. Der Migrationshintergrund an sich, ist dabei in dieser Stichprobe nicht von Bedeutung. Die Werte im Leseverständnistest variieren nicht zwischen den SuS, wenn die Verwendung der Familiensprache statistisch kontrolliert wird (Modell c). Dieses Ergebnis steht in Einklang mit den Befunden, die vor allem schlechtere Sprachkenntnisse für die geringeren Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen verantwortlich machen. Dass die häufige Verwendung andere Familiensprachen als der Deutschen mit schlechteren Sprachkenntnissen verbunden ist, lässt sich mit der Aussage Essers (2006) beschreiben, dass Beibehaltung der Familiensprache und kompetenter Erwerb der Landessprache sich in der Realität derzeit gegenseitig eher ausschließen, als begünstigen. Doch auch hier müssen verschiedene Faktoren berücksichtigt werden, die schon etwas davor ansetzen. Es ist plausibel anzunehmen, dass sich die heterogene Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund nicht nur bezüglich der Verwendung der Familiensprache unterscheiden. Auch bezüglich des Bildungsgrades der Eltern, der ökonomischen Situation und der kognitiven Eingangsvoraussetzungen sind systematische Einflüsse auf den kompetenten Zweitsprachenerwerb denkbar, die von Bedeutung für schulische Leistungen sind, hier aber nicht statistisch berücksichtigt werden konnten.

Die Ergebnisse zeigen demnach, dass die Familiensprache besser die akademische Leistung vorhersagen kann, als der Migrationshintergrund. Dieser Befund bekräftigt noch einmal die Forderung von Chlosta und Ostermann (2005), dass auch in zukünftigen Analysen, die Sprachverwendung stärker berücksichtigt werden sollte. Die hier verwendete Skala hat allerdings auch ihre Schwächen, die nicht nur methodisch bedingt sind. Wenn die Items zusammengefasst werden, sind sie dabei gleichrangig. Allerdings wird dabei keine Aussage darüber getroffen, wie häufig die Person eine andere Familiensprache verwendet, da nicht erfasst wird, wie häufig die SuS mit den jeweiligen Familienmitgliedern kommunizieren. Darüber hinaus gibt es aber auch Phasen, in denen die Kommunikation mit den Eltern wichtiger ist als mit Schulfreunden und Phasen in denen es wohl wichtiger ist, welche Sprache Gleichaltrige verwenden. Auch über die Qualität der Kommunikation wird keine Aussage getroffen. In diesem Zusammenhang muss auch noch einmal erwähnt werden, dass es einigen SuS nicht möglich war, sich für eine bestimmte Sprache zu entscheiden, da sie

beide Sprachen simultan verwenden. In dem Alltag der SuS kann es so aussehen, dass sie bevorzugt die Wörter der jeweiligen Sprache verwenden, die sie beherrschen und sich gelegentlich die Mühe ersparen, das fehlende Wort erst zu lernen. Dieses Phänomen wird auch als doppelte Halbsprachigkeit bezeichnet und ist insofern problematisch, da dabei sprechen, lesen, verstehen, schreiben und vermutlich das ganze Sprachbewusstsein nicht angemessen ausgebildet wird. Um diese Aspekte der Sprachlichkeit angemessen methodisch zu berücksichtigen, müssen nun plausible theoretische Zusatzannahmen getroffen werden und empirische Überprüfungen stattfinden. Es sollte das Ziel sein, Sprachlichkeit besser als derzeit zu erfassen. Dabei sollte allerdings stets der Fokus so ausgerichtet sein, dass Kinder und Jugendliche aufgrund dieser Informationen schon frühzeitig und zuverlässig gefördert werden. Die Feststellung einer so genannten doppelten Halbsprachigkeit darf nicht einem Stigma gleichen, welches diese jungen Menschen nur abqualifiziert.

Bei empirischen Analysen zu der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sollten bestenfalls beide Indikatoren (klassischer Migrationshintergrund und Sprachlichkeit) erhoben werden, so dass die Verwendung im Detail von der inhaltlichen Fragestellung abhängen kann. Bei Fragestellungen, für die sprachliche Merkmale von inhaltlicher Bedeutung sind, sollten bevorzugt Skalen zur Sprachlichkeit verwendet werden. In dieser Arbeit wurde eine Skala dargestellt und diskutiert, die in dieser Form erstmalig verwendet wurde. Trotz einiger Einschränkungen und notwendigen Weiterentwicklungen, scheint dieser Ansatz vielversprechend zu sein. Die Vorteile sind dabei nicht nur inhaltlich begründet. Die Verwendung einer differenzierten Variablen, gegenüber einer dichotomen, erhöht die Teststärke empirischer Analysen und ist somit auch günstig für die Entdeckung pädagogisch-psychologischer Zusammenhänge.

4.5. Synthese

In dieser Studie stand das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept im Mittelpunkt, unter der Annahme, dass Fähigkeitsselbstkonzepte die Leistung von Personen sowohl günstig, als auch ungünstig beeinflussen können. Die hier gefundenen Zusammenhänge beider Variablen waren zwar relativ gering, dafür sind aber die Niveaus der Fähigkeitsselbstkonzepte durchschnittlich höher, als der neutrale Skalenmittelwert. Diese tendenziell optimistischen Selbsteinschätzungen sind bemerkenswert, da Schule für viele SuS eine eher negative Erfahrung darstellt. Klemm und Bellenberg (2000) weisen darauf hin, dass die Erfahrung des „Scheitern im System“ jährlich viele SuS trifft. Daher ist es von enormer Bedeutung, wie schulische Misserfolgserlebnisse verarbeitet werden. Für Brookover und Lezotte (1979) beispielsweise ist es ein Qualitätsmerkmal von Schulen, wenn sie die Fähigkeitsselbstkonzepte der Schüler stärken. Auch wenn die hier erfassten Fähigkeitsselbstkonzepte durchschnittlich relativ günstig ausfallen, müssen weiterhin die Bedingungen identifiziert werden, die potentiell negativen Einfluss auf die Motivation und das Selbstbild der SuS haben. Die Forschung zum Fähigkeitsselbstkonzept stellt dabei nur einen Teil dieser Bemühungen dar und steht neben der zu anderen Konstrukten, die möglicherweise erklären, warum sich SuS in ihren Leistungen unterscheiden. In den PISA-Studien werden auch weitere Lernindikatoren erfragt, beispielsweise Fragen zur Selbstwirksamkeit (Bandura, 1986; 1989) und zu Kontrollerwartungen (siehe O’Neil & Herl, 1998). Auch wenn diese Konstrukte vom akademischen Selbstkonzept abgrenzbar sind, gibt es doch eine gewisse Konstruktüberlappung, zumindest auf der Itemebene, denn die Einschätzung eigener Fähigkeiten ist Bestandteil beider Skalen (siehe Kunter et al., 2003). Auch die Erfassung der Lern- und Leistungszielorientierung (siehe Stiensmeier-Pelster, Balke & Schlangen, 1996) ist in diesem Zusammenhang womöglich interessant.

Fähigkeitsselbstkonzepte können alleine nur einen geringen Teil der Leistungsvarianz aufklären. Daher darf auch die Bedeutung des BFLPE nicht überschätzt werden, solange sich die Lernkontexte (die *Teiche*) nicht bedeutend unterscheiden. Stehen Eltern beispielsweise vor der Wahl, ihr Kind auf eine Eliteschule oder eine gewöhnliche Schule zu schicken, ist der BFLPE bedeutender, als wenn die Wahl zwischen zwei leistungsähnlichen Schulen gefällt wird. Dazu kommt noch, dass die Befunde zum BFLPE besonders häufig für das Schulfach Mathematik repliziert wurden und nicht ausgeschlossen werden kann, dass der Effekt in der Höhe Schulfachspezifisch variiert. In dieser Arbeit wurden mögliche Argumente diskutiert, warum der BFLPE in Deutsch besonders niedrig sein könnte. Die zahlreichen und robusten Befunde zum BFLPE stellen daher keine Empfehlung an die Eltern dar, für ihr Kind eine

besonders leistungsschwache Lernumgebung auszuwählen. Trautwein und Lüdtke (2005) weisen, unter Verwendung der Fischteichmetapher, ausdrücklich darauf hin: „No matter what size the pond is, the quality of the “nutrition” supplied is central to the development of the fish“ (S. 139).

Entscheidend ist wohl vorrangig die Qualität des Bildungswesens, das bestenfalls kein Kind fallen lässt und bei Bedarf schon frühzeitige individuelle Förderung anbietet. Davon sollten auch die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund profitieren, die, wie es sich in vielen Studien zu Schulleistungsvergleichen gezeigt hat, zu den Verlierern der Bildungspolitik der jüngeren Gegenwart gezählt werden müssen. In dieser Arbeit wurde diskutiert, ob eine besonders nachteilige Situation schon dadurch entsteht, dass in einigen Schulen schwierige Lernsituationen vorherrschen. Das kann der Fall sein, wenn viele SuS an einer Schule mit familiären Risikofaktoren belastet sind, die ihren Bildungserfolg nachteilig beeinflussen. Häufig sind diese Schulen dann auch an Orten, wo das Wohnumfeld diese Situation widerspiegelt. In den Medien werden diese Schulen gerne als „Problemschulen“ bezeichnet, ohne dass dabei Einigkeit herrscht, wie die passende Lösung aussehen könnte. Um Lösungen zu finden, müssen aber erst einmal die richtigen Fragen gestellt werden. Die Forschung zu Kompositionseffekten untersucht dabei die Auswirkungen, die sich in bestimmten Lernkontexten ergeben. Die ersten Befunde dazu zeigen, dass negative Kompositionseffekte auf die Leistung weder pauschal zu bejahen, noch zu verneinen sind (siehe Stanat, 2006; Walter & Stanat, 2008). Die Frage, welche Prozesse diesen Effekten womöglich zugrundeliegen könnten, beinhaltet die Hypothese sozialer Kompositionseffekte. Diese würden auftreten, wenn das Verhalten der Peers oder das Schulklima motivationale Orientierungen zugunsten von Leistungswerten abschwächen würden. In dieser Arbeit wurde angenommen, dass niedrige Fähigkeitsselbstkonzepte in diesem Zusammenhang keine Rolle spielen dürften und das Ergebnis dieser Studie zeigte sogar, dass in multilingualen Schulklassen besonders günstige soziale Vergleiche anzunehmen sind, die positiv auf das Fähigkeitsselbstkonzept wirken. Dieser Befund spricht dagegen, dass soziale Kompositionseffekte für das sprachliche Fähigkeitsselbstkonzept bestehen. Damit gilt auch hier, dass die Fähigkeitsselbstkonzepte für die Erklärung von Leistungsunterschieden nur einen relativ geringen Stellenwert einnehmen und andere Faktoren dabei ursächlicher sind. Ob diese Befunde für andere Indikatoren der Leistungsbereitschaft und Leistungserwartung generalisierbar sind, sollte in weiteren Studien herausgefunden werden. Dabei müssen aber vermehrt Längsschnittstudien durchgeführt werden, da Kompositionseffekte nur so kausal nachgewiesen werden können.

Negative Kompositionseffekte sind aber nur ein Teil des Ganzen. Die Erkenntnis, dass eine Anhäufung innerfamiliärer Risikofaktoren bei einem Teil der SuS besteht, ist auch schon ohne die Bestätigung, dass sich diese womöglich auch noch aufsummieren, ein eindeutiges Signal dafür, schnelle und umfassende Förderungsprogramme zu etablieren. Dabei sollte die Sprache besondere Berücksichtigung finden, da sprachliche Kompetenzen in der Landessprache, unabhängig von den kognitiven Fähigkeiten, eine elementare Voraussetzung dafür sind, dem, vorrangig sprachlich vermittelten, Unterricht überhaupt erst zu folgen. Eine wichtige Feststellung ist dabei, dass viele Kinder und Jugendliche zwar mehrsprachig aufwachsen, kompetenter Bilingualismus aber eine Ausnahme darstellt. Da das Thema Mehrsprachigkeit derzeit hochaktuell ist, werden verschiedene Lösungen diskutiert, wie mit dem Befund umzugehen ist, dass viele SuS die deutsche Sprache nur unzureichend beherrschen. Die Position, dass der Erwerb der deutschen Sprache für alle hier lebenden SuS Vorrang, gegenüber allen anderen Sprachen hat, ist dabei dominierend und soll durch die Etablierung verstärkter Sprachförderung umgesetzt werden. Von welchen Maßnahmen diese allerdings begleitet wird, ist deutlich umstrittener. Im Kern steht dabei die Auseinandersetzung darüber, wie mit der Verwendung der nichtdeutschen Sprache umgegangen werden soll. Es entsteht in der öffentlichen Auseinandersetzung mitunter der Eindruck, als wäre es wünschenswert, andere Sprachen als Deutsch sollten unter Migranten bestenfalls gar nicht mehr verwendet werden, wohl auch unter der Annahme, die Verwendung mehrerer Sprachen würde die kulturelle Integration der Migranten verhindern. Diese Einstellung degradiert gelungene Integration aber zu Assimilation, die demnach von den Migranten und ihren Kindern zu leisten sei. Es muss aber akzeptiert werden, dass die Herkunftssprache in den Leben der Migranten und ihrer Kinder eine wichtige Rolle spielt, besonders wenn die deutschen Sprachkenntnisse der Eltern oder Großeltern noch gering sind. Ein praktischer Schritt wäre es, die Mehrsprachigkeit der SuS an den Schulen zu berücksichtigen und sie darin auch durch vertiefende Lernangebote wie muttersprachlichen Unterricht, zu unterstützen. Dies hätte auch den Vorteil, dass muttersprachliche Sprachkenntnisse auch auf höherem Niveau erworben werden können, als dies vielleicht in einigen Familien der Fall ist. Kompetente Mehrsprachigkeit ist schließlich in einer globalisierten Welt eine wichtige Ressource und muss nicht nur auf ausgewählte Sprachen beschränkt sein. Ein offenerer Umgang mit Mehrsprachigkeit hätte schließlich die positive Wirkung, dass der „monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin, 1994) bald der Vergangenheit angehört.

5. Literaturverzeichnis

- Aspinwall, L.G. & Taylor, S.E. (1993). Effects of social comparison direction, threat, and self-esteem on affect, self-evaluation, and expected success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 708-722.
- Awad, G. H. (2007). The Role of Racial Identity, Academic Self-Concept, and Self-Esteem in the Prediction of Academic Outcomes for African American Students. *Journal of Black Psychology*, 33, 188-207.
- Bachman, J. G. (1970). *Youth in transition: Vol. II, The impact of family background and intelligence on tenth-grade boys*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Bachman, J. G., O'Malley, P. M. & Johnston, J. J. (1978). *Youth in transition: Vol. VI, Adolescence to adulthood-A study of change and stability in the lives of young men*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Bachman, J. G. & O'Malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem and educational experiences: the frogpond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35-46.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basis-kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Billmann-Mahecha, E. & Tiedemann, J. (2006). Migration. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 486-495). Weinheim: Beltz PVU.
- Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X. & Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward: The independent effects of comparison choice and comparative evaluation on academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 420–430.

- Blanton, H., Crocker, J. & Miller, D. T. (2000). The effects of in-group versus out-group social comparison on self-esteem in the context of a negative stereotype. *Journal of Experiment Social Psychology*, 36, 519- 530.
- Brookover, W. B. & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Brookover, W. & Passalacqua, J. (1982). Comparison of aggregate self-concepts for populations with different reference groups. In M. Lynch, A. Noren-Hebison & W. Buyer (Eds.), *Self-concept: Advances in theory and practice* (S. 216-221). Cambridge, MA: Ballinger.
- Bühl, A. (2006). *SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse*. München: Pearson.
- Chlosta, C. & Ostermann, T. (2005). Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographischen Untersuchungen. In: BMBF (Hrsg.). *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Chlosta, C. & Ostermann, T. (2003). Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts ›Sprachenerhebung Essener Grundschulen‹ (SPREEG), *Elise*, 1, 43-139. Verfügbar unter: http://www.uni-due.de/germanistik/elise/ausgabe_12003 [12.10.2008].
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S. & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 366-375.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Dauenheimer, D. & Frey, D. (1996). Soziale Vergleichsprozesse in der Schule. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S.158-174). Weinheim: Beltz/PVU.
- Davis, J. A. (1966). The campus is a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 72, 17-31.
- Dickhäuser, O. & Plenter, I. (2005). "Letztes Halbjahr stand ich zwei" - zur Akkuratheit selbst berichteter Noten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 219-224.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept: Tests und Trends, Jahrbuch der pädagogisch psychologischen Diagnostik*, Band 2 (S. 41-55). Göttingen: Hogrefe.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse*. Juventa, Weinheim.

- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eckert, C., Schilling, D. & Stiensmeier-Pelster, J. (2006). Einfluss des Fähigkeits-selbstkonzepts auf Intelligenz- und Konzentrationsleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 41–48.
- Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung*. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 40.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*, AKI-Forschungsbilanz 4, Wissenschaftszentrum für Sozialforschung, Berlin.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Filipp, S.-H. & Mayer, A.-K. (2005). Selbstkonzept- Entwicklung. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Band C/V/3. Soziale, emotionale und Persönlichkeits-entwicklung* (S. 259-334). Göttingen: Hogrefe.
- Flam, H. (Hrsg.). (2007). *Migranten in Deutschland: Statistiken - Fakten - Diskurse*. Konstanz: UVK.
- Gibbons, F. X. & McCoy, S. B. (1991). Self-esteem, similarity, and reactions to active versus passive downward comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*. 60, 414-424.
- Goethals, G. R. & Dadey, J. M. (1977). Social comparison theory: Attributional approach, In J. M. Suls & R. L. Miller (Hrsg.), *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives* (S. 259-278). Washington, DC: Hemisphere.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F. O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/ performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Hattie, J. A. (1992). *Self-concept*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hattie, J. A. & Marsh, H.W. (1996). Future research in self-concepts. In B. Bracken (Hrsg.), *Handbook on Self-concept*. (S. 421-462). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.

- Helmke, A. (1991). Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 83-99). Stuttgart: Enke.
- Helmke, Andreas (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J. M. & Genestoux, N. (2001). Social Comparison Choices in the Classroom: Further Evidence for Students' Upward Comparison Tendency and its Beneficial Impact on Performance. *European Journal of Social Psychology*, 31, 557-578.
- James, W. (1950). *The principles of Psychology*. New York: Holt (Originalarbeit veröffentlicht 1890).
- Jerusalem, M. (1983). *Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen. Eine Längsschnittstudie*. Unveröffentlichte Dissertation, FU Berlin.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1983). Selbstkonzeptentwicklung in schulischen Bezugsgruppen—eine dynamische Mehrebenenanalyse. *Zeitschrift für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie*, 2, 79-87.
- Klein, W. M. (1997). Objective standards are not enough: Affective, self-evaluative, and behavioral responses to social cognition information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 763–774.
- Klemm, K., Bellenberg, G. (2000). Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. H.-G. Rolff, W. Bos, K., Klemm, H. Pfeiffer, R. Schulz-Zander, (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, (Band 11, S. 51-75). Weinheim: Juventa.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Verfügbar unter: [http://www.bildungsbericht.de/\[22.08.2008\]](http://www.bildungsbericht.de/[22.08.2008]).
- Kristen, C. (2006). *Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse*. Berlin: WZB.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2003). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

- Lüdtke, O. & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht: Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34, 156-166.
- Lüdtke, O., Köller, O., Artelt, C., Stanat, P. & Baumert, J. (2002). Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte: Ergebnisse aus der PISA-Studie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 151-164.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten: Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 85-96.
- Mabe, P. A. & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67, 280-296.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: an internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W. (1990). *Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. (1994). Using the National Longitudinal Study of 1988 to Evaluate Theoretical Models of Self-Concept: The Self-Description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86, 439-456.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic selfconcept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W. & Hau, K. T. (2003). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: A Cross-Cultural (26-Country) Test of the Negative Effects of Academically Selective Schools. *American Psychologist*, 58, 364-376.
- Marsh, H. W., Kong, C.- K. & Hau, K.- T. (2000). Longitudinal Multilevel Models of the Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: Counterbalancing Contrast and Reflected-Glory Effects in Hong Kong Schools. *Journal of Personality & Social Psychology*, 78, 337-349.
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Marsh, H.W. & Rowe, K.J. (1996b). The effects of single-single and mixed-sex classes within a co-educational school: A reanalysis and comment on Rowe (1988; Rowe, Nix & Tepper, 1986). *Australian Journal of Education*, 40, 147-161.

- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J. & Craven, R. G. (2008). The Big-fish–little-pond-effect Stands Up to Critical Scrutiny: Implications for Theory, Methodology, and Future Research. *Educational Psychology Review*, 20, 319-350.
- McFarland, C. & Bühler, R. (1995). Collective Self-Esteem as a Moderator of the Frog-Pond Effect in Reactions to Performance Feedback. *Journal of Personality & Social Psychology*, 68, 1055-1070.
- Meisel, C. J. & Blumberg, C. J. (1990). The social comparison choices of elementary and secondary school students: The influence of gender, race and friendship. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 170-182.
- Meyer, W.- U. (1984). *Das Konzept der eigenen Begabung*. Bern: Huber.
- Miller, R. L. (1977): Preference for social vs non-social comparison as a means of self-evaluation. *Journal of Personality*, 45, 343-355.
- Mischo, C. & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9, 139-151.
- Möller, J. & Köller, O. (1998). Dimensionale und soziale Vergleiche nach schulischen Leistungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 118-127.
- Müller, A. G., & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion und von Jugendlichen türkischer Herkunft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. (S. 221-255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oksaar, E. (Hrsg.). (1984). *Spracherwerb - Sprachkontakt – Sprachkonflikt*. Berlin: de Gruyter
- O'Neil, H. F. & Herl, H. E. (1998). *Reliability and validity of a trait measure of self-regulation*. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Plenter, I. (2004). *Vorhersage von Fähigkeitsselbstkonzepten: Zur Bedeutung von Einzel- und Klassenleistung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Raudenbush, S., Bryk, A., Cheong, Y. F., Congdon, R., du Toit, M. (2004). *HLM 6: Hierarchical Linear & Nonlinear Modeling*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Ramm, G., Walter, O., Heidemeier, H. & Prenzel, M. (2005). Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2.Aufl., S. 55-61). Weinheim: Beltz/PVU.
- Rheinberg, F. (2002) *Motivation* (4. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1999). *Motivationsförderung im Schulalltag* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Robins, R. W., & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 340–352.
- Roebers, C. M. (1997). *Migrantenkinder im vereinigten Deutschland*. Münster: Waxmann Verlag.
- Roebers, C. M., Weese, H., Bechler, L. und Schneider, W. (1997). Aussiedlerkinder in Eingliederungsklassen und in Regelklassen: Belege für den Bezugsgruppeneffekt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 29, 197-211.
- Schneider, W., Schlagmüller, M. & Ennemoser, M. (2007). *Lesegeschwindigkeits- und verständnistest für die Klassenstufen 6-12 (LGVT 6-12)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts – SESSKO*. Göttingen: Hogrefe.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogischen Psychologie*, 18, 93-99.
- Schwippert, K. (2002). *Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen*. Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265-302). Münster: Waxmann.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-444.

- Snyder, C. R., Lassegard, M., & Ford, C. E. (1986). Distancing after group success and failure: Basking in reflected glory and cutting off reflected failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 382-388.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*, 189-219. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA-2000* (S. 243-273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stiensmeier-Pelster, J., Balke, S. & Schlangen, B. (1996). Lern- versus Leistungsziel-orientierung als Bedingungen des Lernfortschritts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 28, 169-187.
- Statistisches Bundesamt (2008). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2006 - Fachserie 1, Reihe 2.2*. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.
- Taylor, S. E. (1989). *Positive illusions: Creative self-deception and the healthy mind*. New York: Basic Books.
- Taylor, S. E., & Armor, D. A. (1996). Positive illusions and coping with adversity. *Journal of Personality*, 64, 873-898.
- Tent, L. (2006). Zensuren. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 873-880). Weinheim: Beltz.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 181-227. New York: Academic Press.
- Thoma, D., Tracy, R. (2006), "Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache?", in B. Ahreholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*, (S. 58-79). Freiburg: Fillbach.
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2005). Der "Big-Fish-Little-Pond"-Effekt: Forschungsfragen und pädagogische Implikationen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 137-140.
- Walter, O. & Stanat, P. (2008). Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz: Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 84-105.

- Wagner, Jürgen W. (1999). Soziale Vergleiche und Selbsteinschätzungen: Theorien, Befunde und schulische Anwendungsmöglichkeiten. Münster: Waxmann.
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90, 245–271.
- Wylie, R. C. (1974). *The Self-concept: Volume One. A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Anhang

Anhang A: Fragebogen

Anhang B: Information für Lehrerinnen und Lehrer

Anhang C: Information für die Eltern

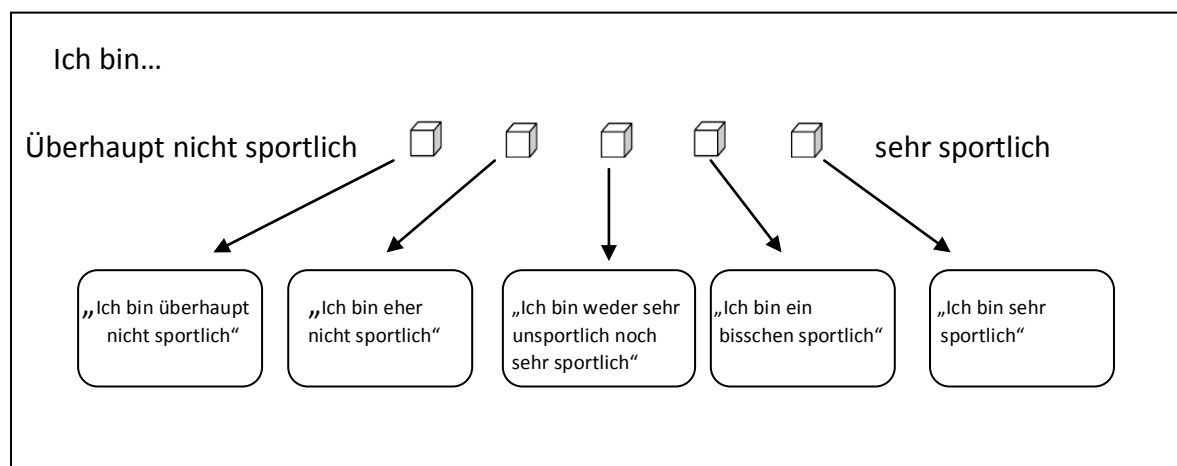
Anhang A: Fragebogen

Wie alt bist Du?	Jahre		
In welche Klasse gehst Du?	7 <input type="checkbox"/>	8 <input type="checkbox"/>	9 <input type="checkbox"/>
Welche Schule besuchst Du?	Hauptschule <input type="checkbox"/>	Integrierte Gesamtschule <input type="checkbox"/>	
	Realschule <input type="checkbox"/>	Gymnasium <input type="checkbox"/>	
Dein Geschlecht?	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich	

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

auf der folgenden Seite findest Du einige Aussagen.

Lies bitte jede Aussage sorgfältig durch und kreuze dann die Antwortmöglichkeit an, die am besten auf Dich zutrifft. Das wird Dir zunächst an einem Beispiel erklärt.



Es ist wichtig, dass du alle Fragen auf dem Bogen beantwortest, weil er sonst nicht ausgewertet werden kann. Es gibt dabei keine falschen Antworten. Richtig ist das, was *du* denkst.

Hast Du dazu noch Fragen?

Falls ja, frage bitte jetzt. Falls nein, kann es jetzt losgehen!

Ich bin für Deutsch...	nicht begabt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr begabt
Neues in Deutsch zu lernen fällt mir...	schwer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leicht
Ich kann in Deutsch...	wenig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	viel
In Deutsch fallen mir viele Aufgaben...	schwer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leicht
Ich bin für Deutsch...	nicht intelligent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr intelligent
Ich denke, ich bin für Deutsch...	weniger begabt als meine Mitschüler(innen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	begabter als meine Mitschüler(innen)
Etwas Neues in Deutsch zu lernen fällt mir...	schwerer als meinen Mitschüler(inne)n	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leichter als meinen Mitschüler(inne)n
Mit den Aufgaben in Deutsch komme ich...	schlechter zurecht als meine Mitschüler(innen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	besser zurecht als meine Mitschüler(innen)
Ich kann in Deutsch...	weniger als meine Mitschüler(innen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mehr als meine Mitschüler(innen)
Die Aufgaben in Deutsch fallen mir ...	schwerer als meinen Mitschüler(inne)n	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leichter als meinen Mitschüler(inne)n
Ich bin für Deutsch...	weniger intelligent als meine Mitschüler (innen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	intelligenter als meine Mitschüler(innen)

Wie war Deine Halbjahres-Zeugnisnote in Deutsch?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
Nimmst Du an Förderunterricht für Deutsch teil?	Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>					

Was ist für Dich in Deutsch eine „gute Leistung“?

Eine gute Leistung in Deutsch ist, ...					
	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder/ noch	stimmt eher	stimmt genau
...wenn sie besser ist als die Leistung der anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wenn man mehr Aufgaben richtig hat als die Klassenkameraden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wenn man besser ist als andere in der Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was ist für Dein(e)n Deutschlehrer(in) eine „gute Leistung“?

Mein(e) Deutschlehrer(in) meint, eine gute Leistung in Deutsch ist...					
	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder/ noch	stimmt eher	stimmt genau
...wenn sie besser ist als die Leistung der anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wenn man mehr Aufgaben richtig hat als die Klassenkameraden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...wenn man besser ist als andere in der Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nun folgen noch Fragen zu den Sprachen, die Du sprichst. Bitte gebe die Antwort, die am besten auf Dich zutrifft.

Welche Sprachen sprichst Du?

1 _____
 2 _____
 3 _____

Welche Sprache sprichst Du meistens... *(Du kannst jetzt auch nur die Zahl einfügen!)*

Keine Antwort
möglich

mit Deiner Mutter?

mit Deinem Vater?

mit Deinen Geschwistern?

mit Deinen anderen Verwandten?

mit Deinen Schulfreunden?

mit Deinen anderen Freunden?

Welche Sprache sprichst Du insgesamt am häufigsten?

Welche Sprache sprichst du am liebsten?

Welche Sprache sprichst Du am besten?

Bitte beantworte abschließend noch folgende Fragen:

In welchem Land bist Du geboren?

In welchem Land ist Dein Vater geboren?

In welchem Land ist Deine Mutter geboren?

Welche Staatsbürgerschaft hast Du?

Vielen herzlichen Dank!

Bitte blättere jetzt erst um, wenn Du darum gebeten wirst!

Anhang B:

Information für Lehrerinnen und Lehrer

An die Lehrerinnen und Lehrer der teilnehmenden Schulklassen

Postadresse

68131 Mannheim

Besucheradresse

A 5, B-Gebäude, 3. Stock
68131 Mannheim

Telefon: 0621/181-2207

Telefax: 0621/181-3564

E-Mail:

Oliver.Dickhäuser@sowi.uni-mannheim.de

Sekretariat:

E-Mail: paed-psych@sowi.uni-mannheim.de

Telefon: 0621/181-2208

Datum:

Untersuchung an Schulen im Rahmen einer Diplomarbeit

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen meiner Diplomarbeit am Lehrstuhl Pädagogische Psychologie befrage ich im Juli Ihre Schülerinnen und Schüler. Thema der Befragung ist das Fähigkeitsselbstkonzept in dem Fach Deutsch, also die Selbsteinschätzungen der Schüler bezüglich ihrer deutschsprachigen Fähigkeiten. Außerdem werden einige Fragen zu den gesprochenen Sprachen und zu dem Migrationshintergrund gestellt. Anschließend wird ein kurzer Lesetest (4 Minuten) durchgeführt, der *LGVT 6-12* (Schneider, Schlagmüller & Ennemoser, 2007). Insgesamt ist der Zeitaufwand für die Erhebung in den Klassen mit etwa 20-25 Minuten zu veranschlagen. Dabei wird es so sein, dass Sie mich zu Stundenbeginn nur kurz vorstellen und ich die Kinder dann selbstständig instruiere.

Die Bestimmungen sehen vor, dass die Eltern über die Durchführung der Studie informiert werden sollten. Darum bitte ich Sie, die Informationsblätter zu verteilen und danke Ihnen sehr für Ihre damit verbundene Mühe.

Ich möchte Ihnen auch versichern, dass die Untersuchung sorgfältig geplant und durchgeführt wird. Die Daten werden ohne Namensnennung erhoben und nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Ich werde der Schule und Ihnen die Ergebnisse selbstverständlich ebenfalls zur Verfügung stellen. Somit ist diese Studie auch für Sie persönlich interessant!

Für Rückfragen Ihrerseits stehe ich Ihnen sehr gerne zur Verfügung.

Vielen Dank und schönen Gruß

Gerald Wibbecke

Email: wibbecke@gmx.de

Anhang C:

Information für die Erziehungsberechtigten

An die
Erziehungsberechtigten der
Schülerinnen und Schüler

Postadresse

68131 Mannheim

Besucheradresse

A 5, B-Gebäude, 3. Stock
68131 Mannheim

Telefon: 0621/181-2207

Telefax: 0621/181-3564

E-Mail:

Oliver.Dickhäuser@sowi.uni-mannheim.de

Sekretariat:

E-Mail: paed-psych@sowi.uni-mannheim.de

Telefon: 0621/181-2208

Datum:

Durchführung einer Fragebogenstudie

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte,

im Rahmen einer Diplomarbeit am Lehrstuhl Pädagogische Psychologie führen wir in der Klasse Ihres Sohnes bzw. Ihrer Tochter eine wissenschaftliche Untersuchung durch.

Mit der Schulleitung und den Lehrkräften abgestimmt, wird Herr Wibbecke die Schüler/innen anleiten, einen Fragebogen auszufüllen. Erfasst werden dabei Selbsteinschätzungen der Schüler im Fach Deutsch und die Sprachen, welche die Schülerinnen und Schüler beherrschen und verwenden. Zudem wird ein kurzer Leseverständnistest durchgeführt. Die Untersuchung findet einmalig während einer Schulstunde statt und dauert ca. 20-25 Minuten.

Die Untersuchung erfolgt ohne Namensangabe und die Teilnahme ist freiwillig. Aus der Nichtteilnahme entstehen keine Nachteile.

Wir hoffen auf Unterstützung durch Ihre Unterschrift. Im Voraus vielen Dank für Ihre Mitarbeit.

Mit freundlichen Grüßen

Gerald Wibbecke

Prof. Dr. Oliver Dickhäuser

Hiermit erlaube ich meinem Sohn / meiner Tochter

an der Untersuchung von Herrn Wibbecke

☐ teilzunehmen

☐ nicht teilzunehmen.

Ort/Datum

Unterschrift

Originalitätserklärung:

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt, sowie Zitate kenntlich gemacht habe.

Mannheim, den 04. Dezember 2008
gez. Gerald Wibbecke